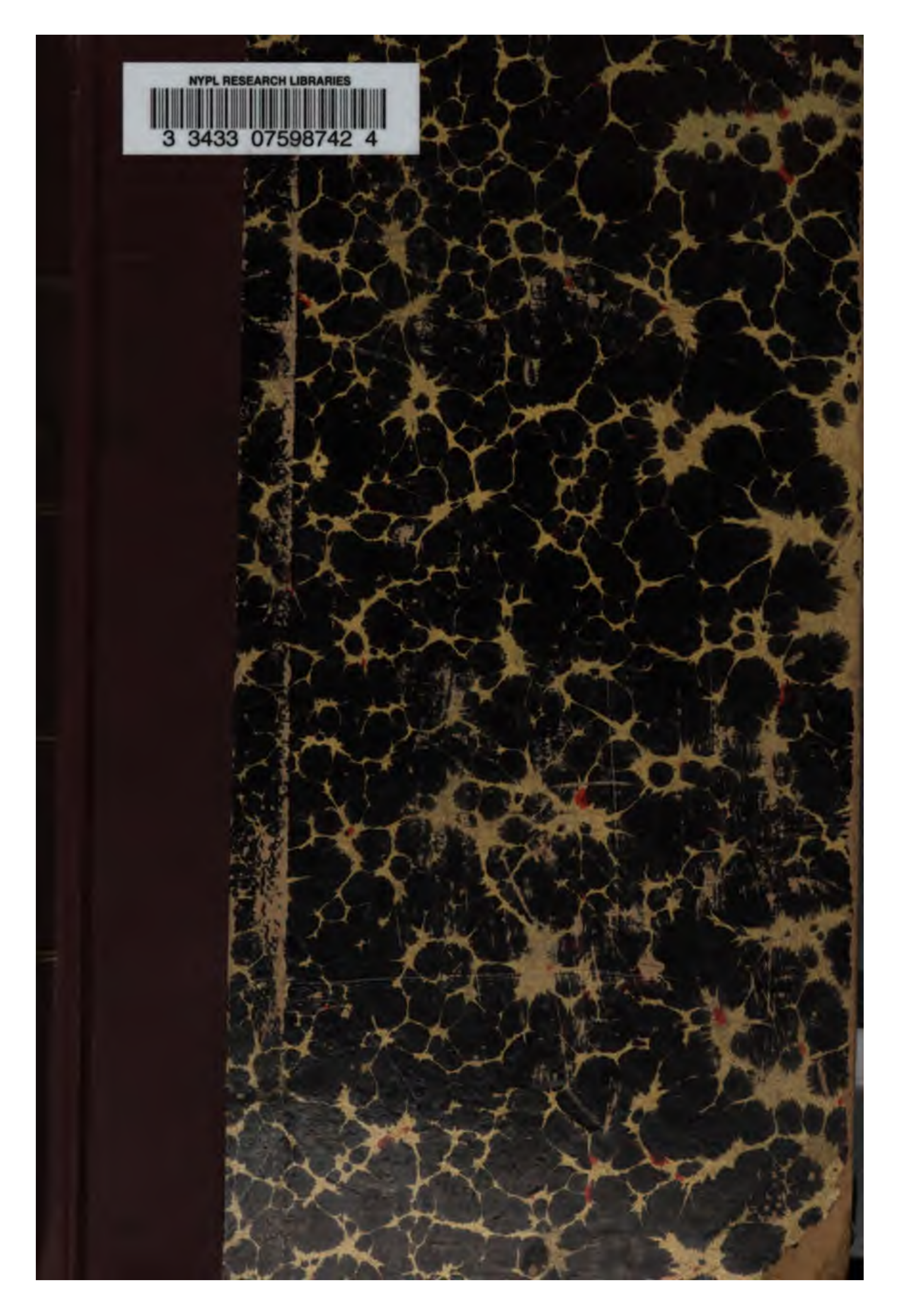

NYPL RESEARCH LIBRARIES
3 3433 07598742 4

REVUE
PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME XXII

Janvier-Juin 1893.

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME XXII

Janvier-Juin 1893.

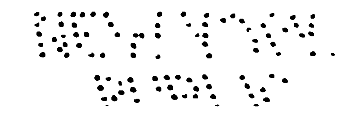


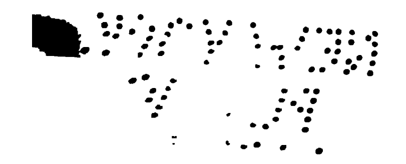
PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

1893





Nouvelle série. Tome XXII. N° 1. 15 janvier 1893.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LES SUJETS DE LEÇONS A L'EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE AU PROFESSORAT DES ÉCOLES NORMALES (ORDRE DES LETTRES)

De toutes les épreuves qu'ont à subir les candidats au certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures, celle qui d'ordinaire les inquiète le plus durant la période de préparation est la leçon qu'ils auront à faire devant le jury, le jour de l'examen oral. C'est ce que nous ont appris les confidences de plusieurs aspirants. Cette inquiétude se comprend : les règlements, en effet, ne sont pas très explicites sur cette épreuve de la leçon. A l'article 172 de l'arrêté du 18 janvier 1887, on lit ceci :

« Les épreuves orales et pratiques comprennent :

Pour les lettres : 1° une leçon sur un sujet tiré au sort, dont la durée ne dépassera pas une demi-heure et qui pourra être suivie d'interrogations portant, soit sur le sujet qui a fait l'objet de la leçon, soit sur toute autre partie du programme. Trois heures sont accordées pour la préparation de cette leçon. Cette préparation a lieu à huis-clos...

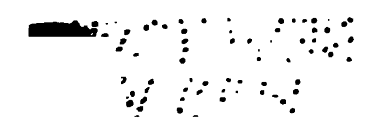
Pour les sciences : 1° une leçon sur un sujet tiré au sort, dont la durée ne dépassera pas une demi-heure. Il est accordé deux heures pour la préparation de la leçon de mathématiques, trois heures pour la préparation de la leçon de sciences physiques et naturelles. Cette préparation a lieu à huis-clos. »

L'arrêté n'en dit pas davantage. Les indications qu'il contient sont, il faut l'avouer, bien succinctes, surtout pour ce qui se rapporte au certificat de l'ordre des lettres. Cette sobriété de renseignements trouble nombre de jeunes gens qui travaillent pour obtenir ce titre. Sur quelles matières des programmes portera la

leçon qui leur sera proposée? Quel en sera le caractère? Ne leur demandera-t-on de traiter que des sujets de littérature, d'histoire, de géographie? En histoire, l'histoire des peuples de l'Orient, de la Grèce, de Rome est-elle l'objet de quelques leçons? Voilà autant de questions, et il y en a bien d'autres, que les candidats se posent et auxquelles ils ne peuvent guère obtenir de réponse qu'en se renseignant tant bien que mal auprès de camarades ayant subi l'examen.

Cet embarras, où nous savons que plusieurs d'entre eux se trouvent chaque année, nous a déterminé à leur venir en aide, d'une part en leur donnant, grâce à la publicité de la *Revue pédagogique*, quelques indications sur les règles que la Commission d'examen a depuis longtemps coutume de suivre; en portant, d'autre part, à leur connaissance une liste de sujets traités dans les dernières sessions.

En principe, toutes les matières qui font partie du programme d'enseignement des écoles normales peuvent, exception faite pour ce qu'on appelle les enseignements accessoires, fournir au jour de l'examen le sujet d'une leçon. Pour ne parler ici que de ce qui concerne le certificat d'ordre littéraire, les candidats peuvent donc être invités à traiter une question, soit de pédagogie, soit d'instruction civique ou morale, soit de grammaire, soit de littérature, soit de géographie, soit d'histoire, et effectivement il n'y a aucun de ces domaines dans lesquels le jury ne fasse chaque année quelque excursion. Toutefois les sujets de pédagogie, de morale, d'instruction civique, de grammaire sont de beaucoup les moins nombreux. C'est la littérature, y compris l'histoire littéraire, c'est l'histoire, la géographie qui sont surtout mises à contribution. Sur dix sujets proposés, par exemple, il y en aura peut-être un de pédagogie, de morale ou de grammaire, quatre de littérature, trois ou quatre d'histoire, un ou deux de géographie. Ce n'est pas là, sans doute, une règle absolue : c'est celle tout au moins qu'a suivie, depuis plusieurs années, la Commission chargée d'examiner les aspirants. En littérature, on veut surtout que les candidats prouvent qu'ils ont étudié avec soin et qu'ils connaissent bien nos grands classiques, ainsi que les principaux auteurs du dix-neuvième siècle inscrits au programme. En histoire, c'est l'histoire moderne qui doit surtout appeler leur



attention. Toutefois le jury veut s'assurer aussi qu'ils ont, sur les grands faits de l'histoire ancienne, surtout de l'histoire grecque et romaine, des notions générales, prises à des sources sûres. Quant à la géographie, c'est à la géographie physique et économique qu'on attache le plus d'intérêt.

Ce sont ces idées, que nous nous bornons à énoncer ici en quelques mots, qui guident les examinateurs dans le choix des sujets. Voici d'ailleurs, pour mieux préciser, une liste assez longue de leçons de littérature, d'histoire et de géographie qui ont été proposées aux candidats l'an dernier ou les années précédentes. Il va sans dire que cette liste n'a rien de limitatif et que les sujets qui y sont inscrits ne sont indiqués qu'à titre de spécimens.

Littérature.

XVIIe SIÈCLE

Corneille :

1. Justifier, en exposant l'état de notre théâtre au temps de Louis XIII, cette appréciation de Voltaire : « Quand je compare Corneille aux contemporains qui osaient produire leurs ouvrages à côté des siens, je lève les épaules et je l'admire comme un être à part. »
2. Les personnages secondaires dans le *Cid*.
3. Dans son commentaire sur Corneille, Voltaire a dit, à propos de la tragédie de *Cinna* : « Dans le premier acte, Cinna et Emilie s'emparent de tout l'intérêt. Ensuite cet intérêt change. Est-ce un défaut ou non? » Vous expliquerez cette phrase de Voltaire et vous répondrez à la question qu'il pose.
4. Expliquer comment Corneille a su, dans les trois personnages de Curiace, du vieil Horace et de son fils, varier l'expression d'un même sentiment : le patriotisme.
5. Apprécier la beauté morale du caractère de Sévère dans la pièce de *Polyeucte*. Expliquer les changements de goût du public depuis le dix-septième siècle jusqu'à nos jours au sujet de ce personnage de tragédie.

Racine :

1. Apprécier les critiques adressées à Racine par Fénelon dans sa lettre à l'Académie.
2. Montrez l'originalité du rôle d'Andromaque dans la tragédie qui porte ce nom.
3. Racine dit, dans la deuxième préface de *Britannicus* : « Ma tragé-

die n'est pas moins la disgrâce d'Agrippine que la mort de Britannicus ». Attachez-vous à prouver la vérité de ce mot par l'étude du rôle d'Agrippine.

4. Analyser et juger le cinquième acte d'*Athalie*.
5. Montrer comment Racine a fait dans les *Plaideurs* la critique de l'éloquence des avocats. Faire ressortir la leçon de rhétorique qui s'en dégage.

Corneille et Racine :

1. Développer ce jugement de La Bruyère dans son parallèle entre Corneille et Racine : « Il y a plus dans le premier de ce que l'on admire et de ce que l'on doit même imiter : il y a plus dans le second de ce que l'on reconnaît dans les autres et de ce que l'on éprouve dans soi-même ».
2. Des *Plaideurs* de Racine et du *Menteur* de Corneille, que préférez-vous, et quelles sont les raisons de cette préférence ?

Molière :

1. Fénelon a-t-il raison de dire, en parlant de Molière, qu'il a donné un tour gracieux au vice avec une austérité ridicule et odieuse à la vertu ?
2. Molière s'est attaqué dans les *Précieuses ridicules*, les *Femmes savantes* et le *Misanthrope* à trois mauvais poètes : Mascarille, Trissotin et Oronte. Expliquez d'une manière précise les reproches qu'il adresse à chacun d'eux et tirez-en une leçon de goût.
3. Quel jugement portez-vous sur les deux enfants de l'Avare, Cléante et Élise ? Motivez ce jugement.
4. Montrer en quoi Alceste et Philinte ont tort et en quoi ils ont raison, soit dans leur conduite. soit dans leur langage.
5. Montrer comment Molière, dans les *Femmes savantes*, a su varier les caractères de Philaminte, d'Armande et de Bélise.

La Fontaine :

1. Rappeler l'opinion de Rousseau et de Lamartine sur les fables de La Fontaine. Dire ce que vous pensez de leur appréciation.
2. « Cet âge est sans pitié », a dit La Fontaine en parlant des enfants. Le fabuliste avait-il raison ? Dans quelle mesure ? En quel sens ? Croyez-vous qu'il y ait lieu d'enseigner la pitié aux enfants et qu'on puisse y réussir ? Comment fera-t-on en eux l'éducation de ce sentiment ?
3. Exposer le rôle et le caractère du chien dans les fables de La Fontaine.
4. Faire connaître La Fontaine comme peintre de la nature.
5. Analyser et étudier, en donnant lecture des parties principales, la septième fable du XI[e] livre : « *Le paysan du Danube* ». Vous en prendrez occasion pour montrer le paysan dans les fables de La Fontaine.

Boileau :

1. Exposer les idées de Boileau sur la satire d'après ce qu'il en dit dans la VII[e] Satire, dans la IX[e] et dans le second chant de l'*Art poétique*.
2. Sur quelles parties du premier chant de l'*Art poétique* insisteriez-vous dans votre enseignement à l'école normale? Justifiez vos choix.
3. On a vu surtout dans Boileau le poète satirique : vous ferez connaître à vos élèves comment il a loué et soutenu Corneille, Racine et, sauf une restriction fâcheuse, Molière, et vous conclurez.
4. Dans le second chant de son *Art poétique*, Boileau, traitant des genres secondaires, a oublié la fable. D'où peut venir cet oubli? Pourquoi la fable et les fabulistes n'auraient-ils pas dû être omis?
5. On dit souvent que le premier chant de l'*Art poétique* et le quatrième renferment tous deux des préceptes généraux. Comparez ces deux chants et faites-en comprendre la différence.

La Bruyère :

1. Vous rendrez compte du chapitre VII des *Caractères* (De la Ville), et vous insisterez sur ce qui vous semblera le plus intéressant.
2. Exposez et expliquez les jugements émis par La Bruyère dans son premier chapitre sur les principaux écrivains du seizième et du dix-septième siècle.
3. Etudier et discuter ce que La Bruyère dit des enfants dans le chapitre *De l'Homme*.
4. Choisir quelques-uns des portraits tracés par La Bruyère dans le chapitre *De la société et de la conversation*, et les étudier.
5. Montrer comment il est possible de tirer des *Caractères* de La Bruyère un traité de rhétorique à l'usage des élèves de l'école normale.

Bossuet :

1. Faire sentir la différence de l'éloquence et de l'histoire en comparant le récit de la bataille de Rocroy dans l'*Oraison funèbre de Condé* et dans le *Siècle de Louis XIV* de Voltaire.
2. Analyser et comparer l'exorde de l'*Oraison funèbre de la reine d'Angleterre* et celui de l'*Oraison funèbre de la duchesse d'Orléans*.
3. Exposer et discuter les jugements de Bossuet sur Henriette, sur Charles I[er] et sur Cromwell dans l'*Oraison funèbre de la reine d'Angleterre*.
4. On a dit que l'oraison funèbre est un genre faux. Cette critique s'applique-t-elle à l'oraison funèbre telle que Bossuet l'a comprise?
5. Faites une leçon sur l'*Oraison funèbre du prince de Condé* en analysant avec soin l'exorde et la division, et en choisissant ensuite les parties qui vous sembleront les plus belles.

XVIIIe SIÈCLE

1. Vous ferez connaître ce qui vous paraîtra le plus important dans les jugements portés par Voltaire sur nos cinq grands poètes du dix-septième siècle (*Siècle de Louis XIV*, chapitre 32), et vous en direz votre sentiment.
2. Faites comprendre l'intérêt de l'*Histoire de Charles XII*, de Voltaire.
3. Expliquer cette pensée de Voltaire : « La tragédie est une école de bienséance, de raison et d'héroïsme ».
4. Choissez et étudiez dans la Correspondance de Voltaire quelques lettres qui vous paraîtront particulièrement propres à le faire connaître comme homme, comme écrivain et comme critique littéraire.
5. Un critique a dit à propos de la Correspondance de Voltaire : « S'il y avait à préférer dans l'excellent, je préférerais, parmi les lettres de Voltaire, celles dont le sujet est littéraire ». Êtes-vous de cet avis? Appuyez votre opinion sur des exemples.
6. Exposer et apprécier les idées émises par J.-J. Rousseau, dans le second livre de l'*Émile*, sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie.
7. Vous ferez à des élèves-maîtres de 3e année une leçon sur Buffon comme introduction à l'étude de son *Discours sur le style*.
8. Analysez à vos élèves l'*Aveugle* d'André Chénier, et prenez-en texte pour leur faire connaître le poète.

XIXe SIÈCLE

1. Donnez une idée des doctrines littéraires, des qualités et des défauts de Chateaubriand en étudiant le VIe livre des *Martyrs*.
2. Étudiez dans la *Légende des siècles*, de Victor Hugo, les *Pauvres gens*.
3. Étudiez le monologue de Charles-Quint dans *Hernani*.
4. Faites comprendre à vos élèves la nature du génie lyrique de Victor Hugo, en vous servant du volume intitulé *l'Enfant ou le Livre des Mères*.
5. Donnez une idée de Lamartine en bornant votre étude aux pièces des *Premières méditations poétiques* contenues dans le volume des Extraits.
6. Comparer, dans Thiers et dans Michelet, les deux morceaux sur la Prise de la Bastille (Thiers : extraits, 62-66; — Michelet : extraits, 283-289).

Histoire

HISTOIRE ANCIENNE

1. Athènes au temps de Périclès. Situation politique. Les lettres et les arts.
2. Alexandre le Grand : résultats de ses conquêtes.

3. Annibal.
4. Les Gracques.
5. Jules César.
6. Dioclétien et Constantin.
7. Le christianisme dans le monde romain jusqu'au concile de Nicée (325).
8. Quelles circonstances favorisèrent l'établissement des Barbares dans l'empire romain ? Comment les invasions furent-elles préparées ? Quels furent les principaux États formés par les Barbares dans l'empire?

HISTOIRE DU MOYEN AGE

1. La maison d'Héristal : causes de ses progrès et de son avènement à la royauté.
2. Justinien : mœurs byzantines ; la cour ; les lois ; l'église Sainte-Sophie.
3. Mahomet. Le Koran ; l'empire arabe ; la civilisation arabe.
4. Invasions et établissement définitif des Normands en France.
5. Rappeler à grands traits comment s'est établi et développé le système féodal jusqu'au commencement du douzième siècle.
6. Les communes et le pouvoir royal en France de Louis VI à Philippe le Bel.
7. La royauté française au douzième siècle : le roi; sa cour; son domaine; les grands vassaux.
8. Les Normands au onzième siècle : leurs expéditions et leurs conquêtes en Italie et en Angleterre.
9. La guerre des Albigeois.
10. Quelles ont été les principales réformes de Charles VII ? Comment ces réformes ont-elles contribué au progrès du pouvoir royal?

HISTOIRE MODERNE

1. De quoi se composait la succession de Charles le Téméraire? Quels conflits a-t-elle engendrés entre la France et l'Espagne ? Suivre à grands traits cette histoire jusqu'en 1715.
2. Les États généraux en France : définition. Principales convocations: exposer brièvement quels en ont été les causes et les résultats.
3. Quels sont, de Boniface VIII à Léon X, les grands événements qui ont agité l'Église et particulièrement le Saint Siège ?
4. Montrer à quels caractères on reconnaît au quinzième siècle la naissance des temps modernes.
5. Quel fut le caractère des guerres d'Italie sous Charles VIII et Louis XII? En quoi ces guerres ont-elles été avantageuses ou nuisibles à la France?
6. Le pouvoir royal en France au temps de François Ier : la cour; les principales familles nobles; le clergé; la justice; les finances et l'armée.

7. Etat géographique, politique et moral de l'Europe en 1559.
8. Philippe II.
9. L'Angleterre au temps d'Elisabeth.
10. Comment les Provinces-Unies se sont-elles affranchies de l'Espagne? Comment sont-elles devenues en Europe un État prépondérant? (1562-1668).
11. Dernières années de Louis XIV : la cour; Port Royal : détresse financière; commencement d'opposition; Fénelon et le duc de Bourgogne; Vauban. Testament et mort de Louis XIV.
12. Les États-Unis d'Amérique : historique sommaire de la fondation des colonies américaines. En quelles circonstances sont-elles devenues un grand État indépendant?
13. Définir ce qu'on appelle l'ancien régime : en expliquer l'organisation politique et sociale.
14. Les principes de 1789 et la Constitution de 1791.
15. L'Assemblée législative et l'invasion.

HISTOIRE DU XIXe SIÈCLE

1. Les institutions du Consulat.
2. Exposer les relations de la France et de la Prusse depuis le commencement de la Révolution jusqu'au traité de Tilsitt.
3. Rapports de la France et de l'Angleterre de 1802 à 1815. Le blocus continental ; ses conséquences.
4. Le congrès de Vienne : caractère de son œuvre. L'Europe en 1815.
5. Principaux hommes politiques de 1815 à 1830. Exposé sommaire de leurs actes les plus considérables.
6. Conquête et colonisation de l'Algérie.
7. La question d'Orient de 1815 à 1856.
8. La question d'Orient de 1841 jusqu'au congrès de Berlin.
9. La république de 1848.
10. Progrès des Russes et des Anglais en Asie depuis le commencement de ce siècle.
11. Exposer les progrès des nations européennes dans l'extrême Orient depuis un demi-siècle.
12. La politique extérieure du second Empire (1852-1870).
13. Comment ont été conquises et perdues l'Alsace et la Lorraine?
14. La formation de l'unité allemande.
15. L'œuvre coloniale de la France en Afrique depuis 1815.

Géographie.

FRANCE

1. Quelles sont les grandes régions de plaines et les grandes vallées françaises? Comment communiquent-elles naturellement? Quels sont les voies ferrées et les canaux qui ont profité de ces communications naturelles?

2. Caractériser et comparer nos quatre grands fleuves : Seine, Loire, Garonne, Rhône.
3. Le littoral de la France de Dunkerque à l'embouchure de la Loire avec tracé au tableau noir; géographie physique. Indication sommaire des divisions administratives des régions situées sur ce littoral, avec quelques détails sur les villes principales.
4. Quelles régions traverse la frontière française entre la mer du Nord et les Alpes? Quelles en sont les principales défenses naturelles et artificielles?
5. Voyage de Paris à Bayonne en chemin de fer avec indication des cours d'eau et des hauteurs des départements, des villes importantes que l'on rencontre. (Le candidat devra donner quelques détails sur l'aspect, sur les productions et les industries diverses des pays traversés ; il tracera au tableau noir la ligne du voyage en marquant les points principaux.)
6. Étude du réseau des canaux français.
7. Les industries extractives en France.
8. Sur le tableau noir considéré comme planisphère, indiquer l'emplacement relatif des pays placés sous l'autorité de la France : colonies et pays de protectorat. Donner sommairement les traits caractéristiques de la géographie physique et économique de ces divers pays. (Le candidat n'aura pas de tracé à faire au tableau noir; il devra seulement prouver qu'il voit la carte mentalement.)

EUROPE

1. Les Alpes centrales : orographie et hydrographie.
2. Les grands fleuves européens.
3. Le Danube : croquis du fleuve avec ses principaux affluents; navigation. Valeur économique des pays traversés par le Danube.
4. Géographie économique de l'Angleterre.
5. La Belgique : géographie physique, politique et économique.
6. Géographie physique de l'empire d'Allemagne.
7. Géographie physique, politique et économique de la Suisse.
8. La péninsule des Balkans : étudier le relief du sol, l'hydrographie et les divisions politiques.

ASIE

1. Géographie physique et économique de l'Asie mineure.
2. Quelles sont les principales routes qui conduisent par terre ou par mer de l'Europe dans les Indes? Quelles positions la Russie et l'Angleterre occupent-elles sur ces routes?
3. Qu'est-ce que l'Indo-Chine? Quelles parties en ont été conquises par les peuples européens? Quels Etats indépendants y subsistent? D'où vient l'importance économique de cette région?
4. Le Japon.

AFRIQUE

1. La vallée du Nil.
2. Tracé des côtes d'Afrique avec indication des îles adjacentes. Faire connaître la place, l'origine, l'importance des possessions françaises.
3. La région des grands lacs.
4. L'Angleterre dans l'Afrique australe : ses progrès.
5. Vue générale sur la géographie politique de l'Afrique. Indiquer les positions qu'occupent actuellement les nations européennes dans le continent africain.

LES AMÉRIQUES ET L'OCÉANIE

1. Géographie économique des États-Unis de l'Amérique du Nord.
2. Géographie physique de l'Amérique du Sud : relief du sol; climats; hydrographie; végétation.
3. Les Antilles.
4. Quelles sont les colonies anglaises de l'Australie? Quelles parties du continent australien occupent-elles effectivement? Quels obstacles s'opposent à leur extension territoriale? Quels sont les éléments principaux de leur prospérité? Quels liens les rattachent à la métropole?
5. Les régions polaires arctique et antarctique : description. Principaux voyages à la recherche du pôle Nord, du passage du Nord-Ouest, du passage du Nord-Est.

Nous rappelons, en terminant, aux candidats que les textes des auteurs littéraires, sur lesquels doit porter la leçon, sont ordinairement mis entre leurs mains, et qu'ils ont toujours à leur disposition, pour les leçons d'histoire, une chronologie; pour les leçons de géographie, un atlas.

Félix MARTEL.

ASSOCIATIONS AMICALES

J'ai sous les yeux les statuts et rapports de trois sociétés qui me paraissent donner un bon exemple, et qu'il est utile de proposer à l'initiative des maîtres. Ces statuts et rapports sont ceux : 1° de l'Association amicale des anciennes élèves de l'école normale d'institutrices de Meurthe-et-Moselle, 2° de l'Association des anciens élèves et maîtres de l'école normale de Caen, 3° de la Société de secours mutuels des instituteurs et institutrices du département de la Lozère. Je ne doute pas qu'il n'y en ait d'autres qui me sont inconnus; ceux-là sont les seuls qui aient été envoyés au Musée pédagogique, et je profite de l'occasion pour prier les autres sociétés de ce genre qui existent en France de vouloir bien nous adresser aussi leurs statuts et comptes rendus. Ils pourront être consultés avec fruit et provoquer des imitateurs.

L'Association amicale des anciennes élèves de l'école normale d'institutrices de Meurthe-et-Moselle, tout récemment constituée, a pour but:

1° De conserver entre les anciennes élèves de l'école normale l'esprit de solidarité et de fraternité; 2° d'entretenir entre elles des relations amicales; 3° de faciliter les débuts de la carrière aux élèves nouvellement sorties de l'école, grâce aux conseils et à l'aide de leurs devancières; 4° d'aider les intitutrices du département à continuer leur éducation professionnelle et leur culture personnelle; 5° de les intéresser toutes au progrès de l'éducation laïque et libérale dans le département.

Tel est le but. Voyons maintenant les engagements que prennent les membres.

Toute ancienne élève, toute institutrice qui entre dans l'association s'engage : 1° à défendre et à soutenir, dans la mesure de ses ressources matérielles et morales, les intérêts de l'enseignement primaire public du département; 2° à communiquer fraternellement à toutes les institutrices publiques les progrès qu'elle a réalisés, soit dans l'emploi des méthodes et des procédés d'enseignement, soit dans son expérience d'éducatrice; 3° à favoriser le bon recrutement de l'école normale en recherchant et en préparant des candidats sérieux, tant par la rectitude de l'esprit que par le goût de l'enseignement et la vocation.

De qui se composera l'association? De membres actifs, de membres associés, et de membres honoraires. Les membres actifs sont les élèves sorties de l'école normale et ayant un poste dans l'enseignement

primaire public du département, ainsi que la directrice et les professeurs de l'école; les membres associés sont les élèves sorties de l'école et n'ayant pas de poste dans le département, et les institutrices laïques non sorties de l'école normale. Peuvent être membres honoraires les personnes voulant et faisant du bien à l'association.

La cotisation annuelle est de 5 francs. Il y a un conseil d'administration, une assemblée générale, un bulletin, une correspondance fraternelle, une bibliothèque circulante, etc. Un article des statuts déclare que dans le cas où l'un des membres viendrait à traverser des circonstances difficiles, l'association fera ce qui sera en son pouvoir pour l'aider. Un autre article dit que, si l'état des finances le permet, il pourra être fait, après examen du comité, des dons de matériel scolaire aux écoles dont les directrices, membres actifs, le demanderont.

Voilà, n'est-il pas vrai, un programme digne d'éloges et auquel on ne peut souhaiter qu'une pleine et entière réalisation?

L'Association des anciens élèves et maîtres de l'école normale de Caen n'en est plus au programme; elle est en plein fonctionnement. Elle a eu son assemblée générale de 1892 à la fin du mois de septembre, sous la présidence de M. le sénateur Turgis. Cent vingt associés étaient présents. Le secrétaire a donné lecture de notices nécrologiques sur les membres que l'association a perdus dans ces derniers temps. Chacune de ces notices retrace la vie, les travaux et les mérites de vaillants maîtres, enlevés trop tôt à leur école, à leur famille et à leurs amis. Il y a dans ces notices un accent d'émotion et de reconnaissance qui fait également l'éloge de ceux qui sont partis et de ceux qui les regrettent. De modestes serviteurs de la patrie, aux travaux obscurs et cachés, reçoivent en cette heure la lumière et la justice qui leur sont dues.

Malgré les efforts tentés par de nombreux associés pour décider M. le sénateur Turgis à conserver la présidence de l'association, l'honorable président a persisté dans sa détermination de céder à un autre membre l'honneur de diriger cette œuvre. Il soutient que dans une démocratie personne ne doit s'immobiliser dans l'exercice du pouvoir, et il déclare voir autour de lui un grand nombre d'hommes capables de poursuivre avec succès l'œuvre entreprise voilà cinq ans. En présence de ce refus définitif, l'assemblée a choisi pour président M. Marie-Cardine, inspecteur primaire honoraire, ancien élève de l'école normale de Caen.

Des prix ont été décernés par l'association à cinq élèves-maîtres, conformément aux propositions du conseil des professeurs. Ces prix consistent en collections de livres d'études d'une assez grande valeur.

Un banquet dans le préau couvert de l'école normale a couronné cette fête de famille. Les élèves-maîtres au nombre de soixante-dix ont été invités à prendre le café avec les cent vingt convives. De nombreux

toasts ont été portés au président de la République, au président d'honneur, M. Turgis, au directeur, au préfet, à l'inspecteur d'académie, etc. M. Marie-Cardine a fait ressortir en bons termes les avantages de l'œuvre : « Notre association, a-t-il dit, prouve que nous comprenons combien il importe que la grande famille universitaire à laquelle nous avons l'honneur d'appartenir devienne un corps compact dont tous les membres s'appuient fraternellement les uns sur les autres, marchent la main dans la main et se soutiennent. Les jeunes maîtres aujourd'hui ne connaissent pas et ne connaîtront jamais, j'en suis heureux pour eux, l'isolement auquel leurs devanciers étaient jadis condamnés. Pendant ma carrière d'instituteur et d'inspecteur, je n'ai cessé de prêcher l'union et la bonne confraternité entre les membres du corps enseignant. J'ai toujours pensé que nous devions faire œuvre de solidarité : c'est là qu'est notre force. »

La réunion, très animée et très cordiale, s'est terminée par le chant de la *Marseillaise*, « soutenu au refrain par l'assemblée entière, debout et vivement impressionnée ».

Les instituteurs et institutrices du département de la Lozère ont fondé une société d'un caractère plus spécial ; elle a pour but : 1° d'accorder des secours aux membres participants atteints de maladie ou de blessures accidentelles ; 2° de leur venir en aide par un secours, dans le cas où soit l'âge, soit des infirmités ne leur permettraient plus l'exercice de leurs fonctions avant d'avoir droit à une pension de retraite ; 3° de pourvoir aux frais funéraires de ses membres ; 4° d'allouer aux orphelins ou aux veuves des membres participants un secours en argent ; 5° d'accorder aux membres participants une pension de retraite. C'est une « Société de secours mutuels », avec les avantages et les inconvénients ordinaires : avantages de prévoyance, inconvénients provenant de l'extrême modicité des secours possibles dans des sociétés forcément assez restreintes. Mais que de bien elles font pourtant ! elles rapprochent ceux qui sont forts et vigoureux, elles soutiennent ceux que les maux de la vie accablent. Voilà une société qui existe depuis trente-trois ans, et qui pourrait dire toutes les souffrances qu'elle a soulagées, tous les courages qu'elle a relevés ? Elle compte aujourd'hui près de quatre cents adhérents, et elle possède un capital de 54,000 francs, tant pour les secours que pour les retraites.

Toutes ces œuvres — celles-ci n'étant citées ici qu'à titre d'exemples, de spécimens — sont dignes d'éloges et d'encouragements. On ne peut s'étonner que nos instituteurs et nos institutrices, qui enseignent chaque jour aux enfants la prévoyance, en usent pour eux-mêmes et pour leurs familles. Il y a là une préoccupation bien naturelle, une juste application de leurs propres leçons. Mais ce qui est peut-être plus digne encore de leur être signalé, ce sont ces associations ami-

cales qui groupent autour d'un même drapeau les anciens élèves d'une école normale. On prolonge ainsi, on retient, on fait durer ces belles années de jeunesse, de travail en commun, de douce familiarité, d'heureuse espérance. On revit le passé avec ses condisciples, avec ceux qui vous ont précédés, avec ceux qui vous ont suivis dans la maison mère, qui se sont assis sur les mêmes bancs, devant les mêmes chaires, dans les mêmes salles d'étude ou de classe. Ayant traversé les mêmes épreuves, ressenti les mêmes impressions, reçu les mêmes instructions, on se sent de la même famille intellectuelle et morale; on est aise de s'appuyer un peu sur les anciens, de tendre la main aux nouveaux, de constituer la chaîne ininterrompue des traditions de famille. Quelle force dans les luttes, quels encouragements, quels bons conseils! L'esprit de corps a ses dangers, mais il est une puissance aussi, surtout quand il s'agit de lutter pour une aussi noble cause. La dispersion, l'émiettement favorisent la paresse, l'égoïsme, l'indifférencs. L'union retrempe et relève les cœurs.

Jules STEEG.

CONSEILS SUR LE CHOIX ET LA DIRECTION DES DOMESTIQUES

A L'ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTRICES

LETTRE A UNE ÉCONOME D'ÉCOLE NORMALE

C'est ici une question complexe, délicate et importante entre toutes, car réellement la domesticité est, de nos jours, un peu partout, le gros souci de toute maîtresse de maison. Faut-il s'en prendre au temps ou aux gens? Est-ce la faute des maîtres ou celle des domestiques? Toujours est-il que « les vieux serviteurs » se font de plus en plus rares, qu'il ne s'en trouvera plus, bientôt, au train dont vont les choses, qu'à l'état de prix Montyon ou de légendes, et qu'il semble presque naturel à bon nombre de gens de faire, d'ores et déjà, à cet égard comme à bien d'autres, son deuil des us et des traditions d'antan.

Et pourtant, je me hâte de le dire, vous auriez absolument tort de vous résigner d'avance à cet état de choses, et d'inscrire à votre programme, comme une calamité inéluctable ou même simplement probable, le va-et-vient des domestiques dans la maison. Tenez pour certain, au contraire, qu'une stabilité aussi durable que possible dans le service doit, chez nous, être la règle.

Stabilité dans le service. — C'est qu'on y a besoin, plus qu'ailleurs, et pour beaucoup de raisons, d'un personnel exercé et éprouvé. D'abord, et pour nous borner à ce qui vous concerne, la maison est vaste, les locaux sont espacés, disséminés, et l'économe, chargée de devoirs multiples, n'étant pas, comme une maîtresse de maison ordinaire, en situation d'avoir à toute heure le service sous les yeux, ce service doit tout particulièrement fonctionner comme un mécanisme bien réglé, dont les rouages, une fois actionnés, se meuvent sans perturbation et sans secousses; il serait donc assez maladroit d'en déranger fréquemment ou inutilement le jeu.

Ensuite, on ne peut songer à recommencer indéfiniment — nouveau rocher de Sisyphe — l'initiation préalable de chaque domestique à son emploi; d'autant moins que cette initiation, condition expresse de tout service tant soit peu exact et soigné, n'est pas toujours, chez nous, il s'en faut, chose aisée.

D'ordinaire, ceux qui sont ou se croient capables ont, surtout dans les grandes villes, des visées plus ambitieuses. Très franchement dédaigneux des « pensions » où, sans doute, la vie manque, à leurs yeux, d'agrément, d'*extras* ou « d'avantages accessoires », ils leur préfèrent infiniment les « maisons bourgeoises » aux perspectives attirantes et variées. Il s'ensuit qu'on est bien forcé, dans les pauvres

« pensions », de se contenter la plupart du temps de sujets novices, parfois à peine dégrossis, qu'il faut laborieusement former de toutes pièces. On peut s'en consoler, car il arrive qu'on a quelquefois la chance de rencontrer, précisément parmi ceux-là, les gens d'humeur docile, de goûts paisibles et de modestes prétentions qui sauront s'arranger de la vie tranquille et régulière de nos internats. Et dans le choix de vos domestiques, ces qualités constitueront à bon droit un premier élément de préférence.

Conditions de choix. — Insisterai-je sur les autres? En fait de moralité d'abord, il va de soi qu'une maison d'éducation doit, par définition, avoir des exigences absolument strictes. L'économe a donc le devoir de se renseigner à bonne source, et sans se contenter des certificats, sur les antécédents de probité et de conduite des « candidats » qu'elle présente à sa directrice. Ce n'est pas tout, ce n'est pas encore le travail. Enquérez-vous avec non moins de scrupule des qualités intéressant le service. S'il s'agit d'une servante, par exemple : est-elle propre, ordonnée, active, et, par-dessus le marché, robuste? tenez-vous pour satisfaite, et, ladite servante fût-elle ignorante du service, prenez la peine de la former. Vous pourrez alors vous féliciter d'avoir échappé par là, peut-être, à quelque cordon bleu transcendant et tranchant, ou bien à l'une de ces soubrettes incomprises qui, toujours en quête d'une place à la hauteur de leurs talents, sont les trois quarts du temps au service... du bureau de placement.

Il faut résolument tenir à cet ensemble de qualités solides et fondamentales. Elles doivent, à mon sens, primer le savoir-faire, qui peut s'acquérir, et elles sont indispensables à toute maison sérieuse. Mais il serait quelque peu chimérique de croire que vous les rencontrerez toujours, à point nommé, réunies, à un degré marqué, dans un même sujet. Souvent il vous faudra les développer, les provoquer même et payer, par conséquent, quelque peu de votre personne; mais, en bonne économe, vous en connaîtrez assez le prix et la nécessité pour n'y pas épargner vos efforts.

Mutations. — Hormis le cas de brusque renvoi pour faute grave, on a d'ordinaire, lorsqu'on change de domestiques, la *huitaine* pour se pourvoir; c'est de tradition. Délai tout à fait insuffisant pour le faire convenablement, à moins que la place ne soit très convoitée, ce qui est l'exception, je persiste à le croire. Que faire alors si l'on ne veut pas courir le risque des domestiques d'aventure? S'orienter, chercher, se renseigner diligemment, soit; mais, en attendant, avoir sous la main, pour un intérim qu'on pourra prolonger ainsi suivant le besoin, une personne du dehors à la journée. Cela permet de voir venir. Inconvénient pour inconvénient, il faut choisir le moindre.

Lorsqu'on doit congédier quelque domestique, il y a tout intérêt, pécuniairement parlant, et toutes choses convenues de part et d'autre, bien entendu, à profiter, si l'on peut patienter jusque-là, de l'entrée

en vacances. Mais alors il ne faut pas manquer de prendre ses mesures pour que le remplacement soit assuré, dans les conditions voulues, à l'époque de la rentrée, ou un peu avant, quand on procède aux nettoyages de la maison ; en tous cas lorsque la besogne est en pleine activité. Il importe aux habitudes d'une nouvelle recrue qu'elle ne débute pas par une période de loisirs ; mais qu'elle soit, au contraire, initiée sur le champ aux pratiques courantes de la maison.

Gouvernement, direction des domestiques. — Bien choisir est fondamental, bien gouverner ne l'est pas moins. Gouverner les domestiques, ce n'est pas les gourmander, ce n'est pas uniquement les commander; ce n'est pas seulement s'en faire obéir, — chose toujours facile quand on paie, — c'est les faire *agir :* agir en vue de l'ordre, du bien-être, de la prospérité de la maison. C'est, à proprement parler, les *diriger*, ce qui suppose à un égal degré l'art de former les individualités et d'organiser le travail. Pas n'est besoin, sans doute, de faire ressortir ici les avantages, aussi incalculables qu'incontestables, d'un service bien conduit; mais on ne peut trop redire que si c'est là le côté difficile et délicat de la tâche d'une économe, c'est aussi le vrai critérium de sa valeur comme *maîtresse de maison*, puisqu'il n'y a pas d'expression meilleure pour rendre cette partie de sa tâche. Cela suppose, en effet, avec la connaissance pratique de tous les détails d'un ménage et de la tenue d'un intérieur : de l'autorité, du coup d'œil, une fermeté douce, de la bienveillance sans faiblesse, toutes qualités qu'il importe au plus haut point de fortifier ou d'acquérir, car il n'est, dans la vie de la femme, aucune situation où elles ne soient requises à quelque degré.

Il faut former ses gens. — Faut-il, quand on parle de « former ses domestiques », l'entendre seulement de ceux qui n'ont jamais servi? Ce serait incomplet. Tous, quels qu'ils soient et d'où qu'ils viennent, ont, du plus au moins, à être adaptés à un milieu nouveau, initiés aux habitudes spéciales de la maison où ils prennent du service. Par exemple, rien de plus convenu, de mieux délimité que les attributions d'une cuisinière ; sur ce point, pas d'équivoque possible, c'est à peu près partout la même chose. Oui, *à peu près*, car les pratiques culinaires peuvent différer, diffèrent réellement beaucoup d'une « maison bourgeoise » à un internat universitaire. A plus forte raison les différences se marquent-elles s'il s'agit d'emplois particuliers à ces internats : infirmerie, lingerie et le reste. Et enfin, pour ne parler que des besognes les plus communes, que de maladresses et de malfaçons dans le travail de ces prétendues « bonnes à tout faire ». Il y a manière et manière de procéder aux lavages, balayages, etc., etc. Toute ménagère entendue le sait fort bien, et n'attend pas pour se prémunir le moment des dégâts et des expériences malheureuses.

En économe prévoyante, vous n'abandonnerez jamais à elle-même une domestique nouvelle. Vous aurez l'œil sur elle, surtout à cette

heure décisive des débuts; c'est celle de la docilité et des habitudes naissantes. Vous suivrez son travail de près, avec patience, aussi longtemps qu'il le faudra pour vous assurer qu'elle s'en acquitte, ou qu'elle est en voie de s'en acquitter à complète satisfaction. Sachez au besoin prêcher d'exemple, et mettre « la main à la pâte » (car vous n'ignorez pas que pour savoir diriger, il faut être en état de pratiquer). Très indulgente pour les fautes qui peuvent tenir à l'ignorance ou à l'inexpérience, soyez immédiatement sévère pour les négligences tant soit peu voulues. Plus tard... il est trop tard. S'y prendre au début est le seul moyen de n'avoir pas, dans la suite, à être continuellement « sur le dos » des domestiques, pour employer une de leurs expressions favorites et... techniques.

Quelques mots maintenant sur l'organisation du service et du travail.

Règlement du service. — Le point capital est d'établir un bon règlement. Programme et emploi du temps, si vous voulez, dûment soumis à l'approbation de votre directrice (dont vous avez en toutes choses, et ici tout particulièrement, à prendre les conseils et les avis), qui détermine avec précision la nature, le moment, la durée des occupations de tout le personnel à gages.

Il est absolument essentiel, on le conçoit, que ce règlement n'ait pas été élaboré et surtout « promulgué » à la hâte et à priori. Pour n'être pas illusoire, il doit être le fruit d'une expérience très étudiée et non d'une conception idéale des besoins du service. Rien de plus dangereux qu'un règlement inobservé. Le vôtre doit être observé, mais encore devez-vous avoir la certitude qu'il pourra l'être.

Il n'est guère possible d'entrer, à ce sujet, dans des particularités qui sont, par essence, très variables et modifiables. Tout au plus peut-on indiquer quelques principes.

1° *Chacun responsable de son travail.* — Les attributions des gens de service doivent être, en toutes choses, exactement délimitées et les responsabilités distinctes, c'est-à-dire que chacun doit avoir la responsabilité propre et exclusive de son travail, même quand ce travail est collectif. Ainsi à la cuisine, où le cas se présente ordinairement, deux servantes peuvent participer en même temps à la préparation des repas, aux récurages, lavages, etc. Cela ne doit pas empêcher que l'une d'elles ait dans chaque besogne l'initiative et le rôle principal, la seconde intervenant à titre d'auxiliaire. Le travail y gagne en bonne exécution, car on fait avec plus de soin ce dont on doit répondre, et l'économe sait toujours à qui s'en prendre pour les observations et les ordres.

2° *La ponctualité.* — Une heure pour chaque chose et chaque chose à son heure. Simple et banale formule d'exactitude, à l'application de laquelle il vous faut rigoureusement tenir. Et cela non point seu-

lement pour gagner du temps; mais parce que le contrôle du service, dans une maison importante, n'est possible qu'à ce prix. L'économe est souvent occupée ailleurs; si l'emploi du temps est bien réglé et surtout bien observé, il lui suffira d'un coup d'œil, d'une apparition courte et imprévue ici ou là, pour s'assurer que tout marche à souhait et que chacun est à son poste.

3° *Bien équilibrer le travail. — Les loisirs.* — Les domestiques doivent toujours être occupés et utilement occupés. Cela ne veut pas dire qu'ils seront surmenés, et n'auront jamais à eux un moment de libre emploi. D'abord équilibrez de telle sorte les occupations de chacun, que les plus fatigantes alternent dans une juste proportion avec celles qui exigent une moindre dépense de force et de mouvement. Ceci a son importance surtout pour les femmes, et certaines de leurs besognes courantes : couture, épluchage de légumes, nettoyage de menus ustensiles, etc., se prêtent on ne peut mieux à cette combinaison. Puis, si vous le pouvez, concédez franchement à vos gens quelques loisirs pour le repos ou des occupations de leur choix. Cela est humain, c'est aussi prudent; c'est le meilleur moyen d'empêcher qu'ils ne s'en créent au détriment des devoirs de leur service. Mais il faut parer à tout abus, en ayant soin de régler le moment et la durée de ces loisirs.

Les sorties. — Veillez aux sorties du dimanche. Elles ne doivent être accordées aux jeunes filles de la domesticité que sous certaines garanties; comme, par exemple, la compagnie de personnes de confiance ou les visites à la maison paternelle. Ne tolérez pas qu'on dépasse jamais le temps fixé et faite en sorte qu'il reste toujours, en cas de besoin, quelque domestique à l'école. Voilà qui n'est pas partout observé; il est certaines écoles où le personnel domestique en prend à son aise sous ce rapport, au grand préjudice de la besogne quelquefois, des habitudes d'ordre et de discipline toujours.

Les vacances. — La dernière recommandation peut s'appliquer aux vacances. Si l'on accorde des congés aux gens de service, — et rien n'est plus légitime en vérité, — ces congés devront être successifs; il ne faut rien désorganiser. A X... où vous êtes, il fut un temps où toutes les servantes étaient congédiées, un peu bon gré mal gré, pour toute la durée des vacances. Pensée d'économie peut-être, en tout cas fort mal justifiée par l'événement. Car la concierge, qui avait famille et ménage, devait suffire à tout. Or les vastes bâtiments de l'école, fort éloignés de la loge, comme vous savez, prenaient alors un air d'abandon et de ruine qu'on ne doit en aucun temps tolérer. Quant à la cuisine, elle revint une fois ou deux plus cher, l'économe étant absente, pour les quelques personnes qui restaient alors à l'école. Le pâtissier (horresco referens !) en avait fait presque tous les frais. Les choses ne se fussent pas passées ainsi si l'on avait gardé une servante responsable et accoutumée aux pratiques de la maison.

Ce qui précède se rapporte aux sorties « d'agrément ». Sauf circonstances ou situations tout à fait exceptionnelles, les autres n'ont aucune raison d'être. Presque partout le concierge est chargé des courses d'affaires et les fournisseurs viennent à l'école pour les commandes et les livraisons. L'économe se fait accompagner quelquefois au marché, mais n'y va certainement pas tous les jours. Il ne reste donc pas de prétextes aux sorties des servantes, et ici l'imprévu pourrait bien n'être pas autre chose que de l'imprévoyance.

On ne peut être partout à la fois. — Toujours à X..., la maison était, à une certaine époque, fort mal tenue; le service laissait à désirer sous beaucoup de rapports. Trop de besogne et pas assez de bras, affirmait l'économe, qui en avait pris son parti. Or voici ce qui se passait: tous les matins, pendant une heure ou deux, et plutôt deux qu'une, vous le croirez sans peine, deux servantes sur les quatre se rendaient « en ville », chez l'épicier, le boulanger ou la fruitière. Les autres suppléaient au hasard des circonstances, prenant le travail qui se présentait et s'en acquittant comme on le fait quand cela ne vous intéresse que médiocrement. Notez qu'aucune d'elles n'étant spécialement désignée pour ces petites promenades, il n'est pas défendu de penser qu'elles s'arrangeaient fraternellement pour en jouir à tour de rôle. Mais enfin le couvert était mis à l'heure. Seulement, c'était fortune quand à midi, au coup de feu du repas, on ne s'apercevait pas qu'il manquait de l'huile ou du fromage. Alors nouvelle fugue « en ville ». Une fille s'élançait, les autres se bousculaient à qui mieux mieux sous les yeux de la pauvre économe qui présidait tant bien que mal à ce service désemparé. Le jour où la directrice s'avisa de couper court aux promenades matinales et de régler le service en conséquence, il se trouva tout à coup que le personnel était assez nombreux pour suffire amplement à la besogne et tenir la maison proprement et soigneusement.

Vous devez veiller à ce que les gens de service observent l'ordre et la propreté sur leurs personnes et dans tous les lieux et objets à leur usage. Leurs chambres, leur toilette seront faites dès la première heure; la literie, le mobilier seront entretenus avec soin. Est-il besoin d'ajouter qu'on ne doit tolérer dans la mise ni négligence, ni extravagances?

Il est superflu également de dire que les domestiques doivent être accoutumés à la déférence et à la politesse, et que toute familiarité avec les élèves leur est interdite.

Observer soi-même l'exactitude. — Dans vos rapports avec eux, astreignez-vous la première à observer une rigoureuse exactitude. Donnez les ordres, faites vos observations et les distributions de services à heures déterminées et invariables; il ne serait pas admissible que vous fussiez dérangée de votre travail de classe ou de bureau, par des détails de lessive ou de pot-au-feu. Accoutumez les domestiques à

noter sur une ardoise, pour le moment où vous conférez avec eux, ce qu'ils ont à demander ou même à proposer, car vous pouvez avoir à tenir compte de leurs avis en maintes circonstances et même à les consulter sur des travaux de leur compétence.

Les gages. — La somme des gages est fixée par le budget; mais une certaine latitude est laissée à l'administration de l'école pour en régler la distribution. Il est sage de ne pas accorder aux débutants le chiffre le plus élevé du salaire, mais de stimuler et de récompenser le zèle par des augmentations.

Le service organisé, reste à le surveiller. C'est alors à proprement parler le rôle de « l'œil du maître » qui sait voir, prévoir et, s'il le faut... apercevoir.

Mais tout n'est pas dit encore. Pour bien réglé et surveillé que soit le service, il garderait la raideur d'un mécanisme si tout se bornait à des ordres donnés et exécutés. On risquerait de n'avoir que des offices contraints, peut-être des récriminations, alors qu'il faut obtenir des services dévoués. Or la sollicitude seule appelle le dévouement, vous ne l'ignorez pas. Vous serez une économe bonne, et rien ne vous aidera mieux à être une bonne économe. Vous vous intéresserez non seulement au travail, mais à la santé, au bien-être, à la moralité de vos gens. Ni votre autorité, ni votre prestige n'en seront diminués, au contraire.

***

AU SUJET DU RECRUTEMENT
DES ÉTABLISSEMENTS DE L'ÉTAT

Il n'y a pas encore bien longtemps que, dans certains milieux, on menait grand bruit de la prétendue diminution qui se produisait depuis plusieurs années dans la population scolaire des établissements de l'État, et notamment dans les établissements d'enseignement secondaire. A en croire les cris de triomphe qu'on entendait de certains côtés, ces établissements étaient menacés d'une dépopulation croissante et peut-être d'une ruine prochaine, pour le plus grand profit des établissements rivaux. Il n'a rien moins fallu que les très nettes et très fermes déclarations d'un ministre et les chiffres indiscutables consignés dans le travail du rapporteur du budget de l'instruction publique pour calmer les appréhensions des amis de l'Université et pour faire comprendre aux autres qu'ils s'étaient réjouis trop tôt.

Il n'en reste pas moins ce fait — qui ne date pas d'hier — que les établissements libres d'enseignement secondaire et primaire supérieur, séminaires, institutions, pensionnats, etc., font aux établissements de l'État une très sérieuse concurrence. C'est leur droit, et nous ne songeons pas à leur en contester l'usage. Quant aux pères de famille qui accordent leurs préférences aux maisons rivales de celles de l'État, nous pouvons regretter qu'ils ne soient pas mieux éclairés sur les véritables intérêts de leurs enfants et sur les véritables intérêts du pays, mais nous ne songeons pas davantage à restreindre leur liberté, encore moins à faire violence à leurs convictions. Nous n'entendons même pas faire un grief aux chefs des établissements libres et à leurs amis des moyens de propagande qu'ils emploient. Personne n'ignore de quelles influences ils disposent, comment ils les font agir, et comment, grâce à elles, ils recrutent une bonne partie de leurs élèves. Nous ne nous en plaignons pas, à la condition toutefois que ces influences s'exercent honnêtement, loyalement, nous voulons dire sans esprit de dénigrement et sans accusations mensongères contre des adversaires honnêtes et loyaux. Chacun sait aussi quelles concessions sur les prix de pension, quels arrangements pécuniaires ces établissements consentent pour augmenter leur clientèle, et nous ne blâmons ni ces concessions, ni ces arrange-

ments, parce qu'il est arrivé plus d'une fois que, grâce à eux, des jeunes gens pauvres ont pu recevoir une instruction plus complète et se faire dans le monde une situation meilleure. L'État accorde des bourses aux plus méritants de ses élèves; rien de plus naturel que les établissements libres fassent des remises à ceux des leurs qu'ils en jugent dignes.

Mais si nous respectons tous les droits de nos rivaux, nous nous sommes souvent demandé pourquoi, en présence de cette concurrence active et que nous voulons croire loyale, l'État se croise les bras et attend que les élèves lui viennent. C'est très bien d'avoir ainsi confiance en sa force et de s'enfermer dans sa dignité ; mais cela « n'amène pas l'eau au moulin », comme on dit, et nous ne voyons pas pourquoi l'Université ne suivrait pas ses adversaires sur leur propre terrain. Elle aussi dispose de nombreuses et légitimes influences : pourquoi ne pas s'en servir? Elle aussi a des amis dévoués : pourquoi n'utiliserait-elle pas leur crédit? Elle aussi a des armes entre les mains : que n'emploie-t-elle ces armes qui seront, personne n'en peut douter, des armes courtoises? Loin de nous la pensée de demander, nous ne disons pas à nos proviseurs, et pour cause, mais à nos principaux de collèges et à nos directeurs d'écoles primaires supérieures de se faire sergents recruteurs et de parcourir la campagne en vantant la maison « qui n'est pas au coin du quai ». Mais on nous accordera bien qu'il serait légitime de rechercher et de leur faire connaître les familles qui ont l'intention de faire continuer leurs études à leurs enfants, filles ou garçons, et de mettre ces fonctionnaires à même d'éclairer les parents sur la valeur des établissements de l'État, sur les garanties d'instruction et d'éducation qu'ils offrent. Si d'autres disposent d'influences locales, nous avons à notre disposition des influences analogues : les employer avec tact, mesure et loyauté, ne serait-ce pas de bonne guerre?

C'est ce qu'a pensé un inspecteur d'académie en exercice dans l'une des régions où la concurrence aux établissements publics d'enseignement est le plus redoutable. Il a fait appel à la bonne volonté des instituteurs primaires, il leur a donné quelques conseils pratiques, et voici les résultats obtenus à la rentrée dernière.

172 enfants avaient été signalés comme devant poursuivre

leurs études après avoir obtenu le certificat d'études primaires. Sur ce nombre 17 sont restés dans leur famille. Les 155 autres se sont répartis de la façon suivante : 81 sont entrés dans les établissements publics, à savoir 53 dans les établissements secondaires et 28 dans les établissements primaires. Sur 74 qui sont allés demander aux établissements privés un complément d'instruction, 18 sont entrés dans les établissements d'enseignement secondaire ecclésiastiques ou congréganistes, 7 dans les établissements libres laïques du même ordre, 40 dans les établissements d'enseignement primaire supérieur congréganistes, et 9 dans les établissements laïques du même ordre.

On voit par ce résumé que si la lutte a été vive, les résultats obtenus sont loin d'être décourageants. Quant à la statistique concernant les filles, elle n'a pu être qu'ébauchée, le département dont il s'agit n'ayant de collège de filles que depuis la rentrée dernière.

Nous avons pensé que ce qu'a fait M. l'inspecteur d'académie de X... méritait d'être connu de ses collègues, c'est-à-dire de ceux qui, dans chaque département, ont mission de veiller aux intérêts de l'instruction publique. Nous ne disconvenons pas qu'un tel instrument est délicat et difficile à manier. Mais les hommes de l'Université ont leur réputation faite de probité et de respect de soi et des autres. Nous sommes convaincu qu'aucun d'eux ne faillira à cette réputation et que, partout, les choses se passeront avec la même réserve et la même courtoisie que dans le département dont nous parlons. « Aucun excès de zèle maladroit ou intempestif », dit l'inspecteur d'académie de X.., en terminant la note que nous avons sous les yeux, « ne s'est produit ; toutes les démarches utiles qui pouvaient être faites l'ont été dans des conditions telles qu'elles n'ont motivé aucune plainte, pas même de la part de nos concurrents. On comprend partout que l'Université attaquée et parfois calomniée a le droit de se défendre, et de toutes parts on rend justice à la loyauté de mes efforts. »

Ces efforts ne pourraient-ils et ne devraient-ils pas être tentés ailleurs dans les mêmes conditions ? E. J.

LES COMITÉS DE PATRONAGE EN LORRAINE

L'école populaire a toujours inspiré un vif intérêt en Lorraine. A aucune époque elle n'a été l'œuvre de quelques hommes du métier, une chapelle fermée aux profanes.

Les traditions, les mœurs ont devancé en cela le mouvement d'opinion qui s'est produit plus tard dans le reste de la France, sous la vigoureuse impulsion que l'on sait.

Les familles du pays, fortement attachées à la vieille terre lorraine, les yeux fixés sur l'Allemagne, trouvaient que l'heure du progrès était lente à sonner pour nous. Aussi, quand les nouvelles lois scolaires parurent, plus d'une des réformes que ces lois apportaient avaient-elles été réalisées déjà sous l'impulsion des initiatives locales.

Aussi bien, l'intérêt patriotique qui s'attache à l'instruction du peuple gagne singulièrement en intensité dans le voisinage de la frontière.

Il semble de même que son utilité sociale trouve moins d'incrédules sur les bords de la Moselle et dans les fraîches vallées des Vosges, où se développent chaque jour davantage d'importants établissements industriels.

Il est assez curieux de constater que ces écoles, très visiblement entraînées dans le mouvement de progrès général, n'en conservent pas moins certains caractères acquis de longue date. Elles sont faites pour les besoins locaux : c'est là, à n'en pas douter, ce qui fait leur vitalité et leur force.

Je n'en veux citer qu'un exemple.

Dans ces départements, qui comptent, après ceux du nord ou à côté de ceux du nord, si l'on tient compte de la densité des habitants, le plus grand nombre de femmes occupées dans les fabriques, les petites écoles se sont organisées d'une manière spéciale.

Lorsque les métiers à tisser les toiles de lin ou de chanvre, que possédait en propre chaque chaumine des Vosges, ont dû disparaître devant cette nécessité toute moderne de l'association pour le travail en commun, les femmes ont été chargées dans les

fabriques de certains travaux qui sont, il faut le reconnaître, une source d'aisance pour le ménage.

Il semble, cependant, que leur admission n'y ait été faite qu'à regret, tant elle a été l'objet de sages restrictions.

C'est ainsi que la journée de travail ne commence pour la mère de famille qu'après qu'elle a donné ses soins à ses enfants. D'autre part, le temps nécessaire lui est accordé pour préparer le repas, qui doit toujours être pris chez soi et en famille. A aucun moment on n'a cherché à organiser, dans ces bourgs industriels, des cantines publiques : tout a été fait, au contraire, pour les éviter.

L'école s'est logiquement façonnée sur cet état de choses : elle apporte son concours, sa collaboration éclairée, ses connaissances spéciales à ces ouvrières, sans se substituer aucunement à elles. Les soins physiques, matériels, qui ne sont pas sa part, et ne doivent lui incomber qu'exceptionnellement, ne sont pas demandés aux institutrices.

Enfin, dans nombre de tissages, les femmes mariées sont autorisées à rester chez elles le jeudi et pendant les grandes vacances, Et, quand arrive le moment où les enfants sont en état d'ajouter au salaire du père, par leur travail, elles ne sont plus admises dans les fabriques.

J'imagine que ce qui précède est bien particulier. Je n'ai rencontré nulle part, à un tel degré, le souci de conserver à la famille ouvrière, dans l'éducation de ses propres enfants, sa part d'action, d'influence, de responsabilité.

Ainsi que je le disais en commençant, cet usage judicieux des règlements généraux, cette mise au point des lois scolaires, sont dus à ce que les intéressés ont coutume de dire leur mot dans ces questions.

L'éducation de ces populations s'est faite lentement à cet égard : on le comprend de reste. L'initiative a été prise par les familles éclairées. Depuis la guerre notamment, tout professeur nommé à Nancy, voire même le doyen de la Faculté de droit ou de médecine, apprend à son arrivée qu'il doit, pour continuer la tradition, s'occuper des écoles populaires, que c'est la meilleure part de l'héritage de son prédécesseur ; qu'à cet effet, il a été enrôlé dans un comité très militant, très actif. Faut-il dire que personne ne refuse ni cet honneur, ni cette charge ?

On comprend que ces premiers points acquis, passés à l'état de dogmes dans la conscience publique, la bonne volonté de chacun fasse merveille.

Les instituteurs et les institutrices, reçus en amis par des personnes qui tiennent, à juste titre, une place considérable dans l'estime de tous, gagnent incontestablement en autorité. En outre, ils trouvent dans ces fréquentations le milieu intellectuel qui leur manque si manifestement ailleurs. Combien y ont appris à mieux comprendre leur tâche, à en mieux saisir les côtés élevés!

Les Comités de patronage sont nés, en Lorraine, de cet état d'esprit. Ils ont vécu, se sont maintenus sans une heure de lassitude. Leur influence est d'autant plus efficace, qu'ils se sont modifiés à mesure qu'ont surgi des besoins nouveaux.

C'est ainsi, et c'est là que j'en voulais venir, que certains d'entre eux, créés dans le but de secourir les enfants nécessiteux, de leur faciliter par tous les moyens la fréquentation des écoles, se sont donnés récemment pour mission « d'accueillir les instituteurs et les institutrices à leur arrivée dans la commune », de créer particulièrement pour les débutantes des relations estimables, afin de les aider, de les soutenir, de les tirer personnellement de cette vie de recluses que se croient tenues de mener tant d'institutrices non mariées; enfin, de servir d'intermédiaires entre nos maîtres primaires et les populations qui leur restent trop souvent étrangères, » qu'ils doivent connaître dans leurs aspirations et leurs besoins ».

C'est le Comité de Raon-l'Étape qui, sous l'inspiration du frère du regretté sénateur Claude, a eu le premier cette pensée généreuse. En Meurthe-et-Moselle quelques familles de délégués cantonaux cherchent, me dit-on, à s'organiser entre elles pour rendre les mêmes services.

De telles associations ne serviraient-elles qu'à éviter à quelques-uns de nos instituteurs les hésitations et les erreurs du début, ne serviraient qu'à leur prouver à tous, une fois de plus, l'intérêt et la sympathie qu'ils inspirent, qu'elles mériteraient d'être signalées et de trouver des imitateurs.

R. Thévenelle,
Inspectrice générale des écoles maternelles.

VŒUX RELATIFS A L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
ÉMIS EN 1891 PAR LES CONSEILS GÉNÉRAUX

Le ministère de l'intérieur a publié dernièrement une analyse des vœux émis par les Conseils généraux dans leurs sessions d'avril et d'août 1891. Nous extrayons de ce document les vœux relatifs à l'enseignement primaire qui présentent, en dehors des questions purement locales, un intérêt d'ordre général.

BREVET DE CAPACITÉ. — CERTIFICATS D'ÉTUDES

Aisne. — Vœu que le programme du certificat d'études primaires soit mis en harmonie avec celui de l'enseignement dont ce diplôme est le couronnement et qu'on exige pour cet examen toutes les matières comprises au programme de l'enseignement primaire. *(Session d'août.)*

Aube. — Vœu que le minimum d'âge pour l'obtention du certificat d'études primaires soit porté de onze à douze ans. *(Session d'août.)*

Marne (Haute-). — Vœu renouvelé que les épreuves de l'examen du certificat d'études primaires soit rendues plus sérieuses et plus uniformes. *(Session d'août.)*

Saône-et-Loire. — Vœu qu'une sanction plus sérieuse soit donnée au titre de certificat d'études primaires supérieures, en attachant des avantages à sa possession; que le nom de *certificat* d'études primaires supérieures, qui se rapproche trop de celui de certificat d'études primaires élémentaires, avec lequel on le confond, soit remplacé par celui de *diplôme* d'études primaires supérieures. *(Session d'août.)*

Savoie (Haute-). — Vœu que les instituteurs et institutrices qui se rendent au chef-lieu de canton pour le certificat d'études primaires reçoivent une indemnité à raison de leur modeste traitement et des frais relativement onéreux que leur causent ces déplacements. *(Session d'août.)*

Seine-Inférieure. — Vœu que les décisions des commissions d'examen pour les enfants qui reçoivent, conformément à la loi, l'instruction dans la famille, soient susceptibles d'être portées en appel, par l'intéressé, devant le conseil départemental de l'instruction publique. *(Session d'août.)*

Tarn. — Vœu que tous les instituteurs soient désignés à tour de rôle, autant que possible, pour faire partie de la commission d'examen du certificat d'études primaires. *(Session d'août.)*

CONSEILS DÉPARTEMENTAUX. — DÉLÉGATIONS CANTONALES

Hérault. — Vœu que le conseil départemental autorise la visite de toutes les écoles du canton par tous les délégués de l'instruction primaire de ce canton, formés en commission. *(Session d'août.)*

Oise. — Vœu relatif à la modification de la composition des commissions scolaires. *(Session d'août.)*

Seine-Inférieure. — Vœu renouvelé qu'un nouveau décret intervienne qui oblige les conseils départementaux, avant de rendre leurs jugements en dernier ressort, à faire appeler devant eux les parties intéressées, pour entendre leurs explications.

— Vœu que les pouvoirs publics tiennent la main à une plus stricte application de la loi scolaire, au double point de vue de la commission scolaire et de la délégation cantonale. *(Session d'août.)*

ÉCOLES PRIMAIRES

Allier. — Vœu demandant la laïcisation dans le plus bref délai de toutes les écoles de filles. *(Session d'août.)*

Dordogne. — Vœu qu'une loi intervienne organisant un service d'entretien des écoles primaires communales, tout en laissant au législateur le soin de trouver les voies et moyens propres à assurer le fonctionnement de ce service. *(Session d'avril.)*

Gers. — Vœu que les communes qui sont encore dépourvues de locaux scolaires, ou n'en sont pourvues que d'insuffisants, soient aidées, dans la mesure la plus large possible, et amenées ainsi à construire des écoles plus convenables et plus saines, et que le gouvernement ait égard, dans la solution de ces questions, aux charges dont sont déjà frappées ces communes, et à la difficulté pour elles de se procurer les ressources nécessaires. *(Session d'août.)*

— Vœu que les classes des écoles primaires comptant plus de 40 élèves soient dotées d'un instituteur adjoint. *(Session d'août.)*

— Vœu que le gouvernement augmente le crédit alloué pour l'entretien des boursiers d'enseignement primaire supérieur. *(Sessions d'avril et d'août.)*

Lot-et-Garonne. — Vœu que l'Etat poursuive, en faveur des communes, une combinaison financière qui permette à ces dernières de contracter leurs emprunts scolaires à un taux égal à celui des annuités qui leur sont accordées par l'Etat. *(Session d'avril.)*

Marne (Haute-). — Vœu : 1° que les enfants ne puissent être admis dans les écoles s'ils ne sont vaccinés; 2° qu'à l'âge de douze ans la revaccination des enfants soit obligatoire; 3° que les instituteurs

soient invités à observer les règlements scolaires relatifs à la vaccine et aux maladies épidémiques. *(Session d'avril.)*

— Vœux : 1° que les écoles primaires et facultatives soient maintenues dans les communes qui auraient intérêt à les conserver; 2° que l'administration, en ce qui concerne les écoles mixtes, maintienne l'état actuel des choses, en ce sens qu'un instituteur puisse être désigné pour la direction de ces écoles; 3° que l'on ne supprime une classe dans une école que dans le cas où les classes fusionnées contiendront moins de 50 élèves. *(Session d'août.)*

Nord. — Vœu tendant à ce que la loi du 30 octobre 1886 n'ait pas d'effet rétroactif quant aux écoles maternelles, notamment en ce qui concerne l'école maternelle de Steenbecque, qui compte encore actuellement 133 enfants, et que la commune n'aurait pas édifiée si elle n'avait pas compté sur le maintien de la subvention de l'Etat.

Oise. — Vœu tendant à ce que les enfants au-dessus et au-dessous de l'âge scolaire soient admis, sur la demande des parents, dans les écoles publiques. *(Session d'août.)*

Seine-Inférieure. — Vœux : que le règlement de 1881, pour la construction et l'ameublement des écoles primaires, soit considéré comme une moyenne dont les communes devront se rapprocher le plus possible; mais que le minimum strictement obligatoire de ce règlement soit abaissé pour les écoles rurales, minimum qui ne pourra jamais être dépassé, et qui ne devra même être atteint que dans certaines circonstances particulièrement favorables de climat et de salubrité;

Que, dans tous les cas, l'appréciation de ces conditions spéciales soit laissée au service académique du département et au conseil départemental de l'instruction publique, et en dernier ressort au préfet du département, d'accord avec les conseils municipaux directement intéressés. *(Session d'août.)*

Vendée. — Vœu que, si le conseil général de la Seine et le conseil municipal de la ville de Paris sont autorisés à accorder des subventions aux établissements scolaires libres, les autres conseils généraux ou municipaux de France jouissent de la même faculté. *(Session d'avril.)*

ENSEIGNEMENT

Côtes-du-Nord. — Vœu demandant que l'instruction religieuse soit rétablie dans les écoles du département. *(Session d'août.)*

Creuse. — Vœu que des champs d'expériences agricoles soient annexés à toutes les écoles primaires. *(Session d'août.)*

Lot. — Vœu pour que les instituteurs soient autorisés à faire assister leurs élèves aux leçons pratiques sur les champs d'expériences. *(Session d'avril.)*

Manche. — Vœu pour que l'enseignement agricole soit donné d'une manière obligatoire dans les écoles de la Manche. *(Session d'août.)*

Meuse. — Vœu tendant à ce qu'une plus grande part soit faite à l'enseignement agricole dans le programme de l'enseignement primaire. *(Session d'août.)*

Orne. — Vœu que les manuels historiques en usage dans les écoles normales et primaires soient soumis à revision et qu'autant que possible l'histoire contemporaine s'y borne au simple récit des faits classés d'après leur ordre chronologique. *(Session d'août.)*

Pyrénées (Hautes-). — Vœu tendant à ce que la loi du 15 juin 1879 soit appliquée en entier dans le département, afin que des notions d'agriculture puissent être données dans les écoles communales. *(Session d'août.)*

Seine-et-Oise. — Vœu que l'enseignement agricole et horticole soit développé dans les écoles du département. *(Session d'avril.)*

Somme. — Vœu qu'il soit ajouté un devoir sur l'agriculture et l'horticulture aux épreuves écrites de l'examen du certificat d'études primaires et que, de plus, des questions soient posées aux élèves aux épreuves orales. *(Session d'août.)*

Tarn. — Vœu que l'administration se préoccupe de développer l'enseignement élémentaire de l'agriculture dans les écoles primaires de la région, principalement au point de vue pratique. *(Session d'août.)*

Vendée. — Vœu que les instituteurs communaux reçoivent des autorités compétentes l'autorisation d'enseigner le catéchisme. *(Session d'août.)*

Vosges. — Vœu tendant à ce que le ministre de l'instruction publique ait la faculté, sur la demande des conseils municipaux et après l'avis du conseil départemental de l'instruction publique, d'accorder l'usage des locaux scolaires pour l'enseignement religieux, en dehors des heures de classe, dans les communes où l'intérêt de la santé des enfants paraîtra commander cette mesure. *(Session d'août.)*

INSPECTION

Aude. — Vœu tendant à ce que, en vertu de la loi du 30 août 1886, un poste d'inspectrice primaire soit créé dans le département. *(Session d'août.)*

INSTITUTEURS ET INSTITUTRICES

Aisne. — Vœu renouvelé que le nombre des institutrices et des instituteurs suppléants soit augmenté afin d'assurer le fonctionnement régulier du service. *(Sessions d'avril et d'août.)*

— Vœu que dans la réforme de la législation sur les pensions civiles le Parlement veuille bien assurer aux veuves des fonctionnaires un droit éventuel sur la retraite du mari, sans condition d'âge de la part de celui-ci. *(Session d'août.)*

Alpes (Hautes-). — Vœu que les remises que les receveurs municipaux continuent à recevoir pour le paiement du traitement des instituteurs ne soient plus inscrites aux budgets des communes. *(Session d'avril.)*

Bouches-du-Rhône. — Vœu que les Chambres adoptent l'amendement suivant ajouté par M. Maurice Faure, député de la Drôme, à la proposition de la loi Viger :

« Les directeurs et directrices, instituteurs adjoints et institutrices adjointes des écoles primaires supérieures non pourvus du certificat d'aptitude ou professant dans les écoles normales, et nommés par le préfet antérieurement à la loi du 30 octobre 1886, conserveront la situation qui leur a été régulièrement attribuée. » *(Session d'avril.)*

— Vœu que la Chambre des députés vote les sommes nécessaires pour payer les indemnités de résidence aux instituteurs et aux institutrices, fixées par la loi de 1889. *(Session d'août.)*

Cher. — Vœu relatif à l'admission à la retraite des instituteurs qui se trouvent dans l'impossibilité de continuer à exercer leurs fonctions. *(Session d'avril.)*

Creuse. — Vœu que les instituteurs et institutrices faisant partie des commissions d'examen soient indemnisés de leurs frais de déplacement et de séjour. *(Session d'août.)*

Isère. — Vœu demandant que les instituteurs et institutrices laïques donnent l'exemple du respect de la loi sur la laïcisation de l'enseignement primaire. *(Session d'août.)*

Marne (Haute-). — Vœu renouvelé que les conseils municipaux puissent maintenir les suppléments facultatifs votés jusqu'en 1890, en faveur des instituteurs et institutrices. *(Session d'août.)*

Pas-de-Calais. — Vœux : 1° qu'un congé d'un mois, avec traitement entier, soit accordé d'office à l'institutrice mère, à l'époque de ses couches ; 2° que les frais de suppléance soient mis à la charge de la nation ; 3° conséquemment que le nombre des suppléantes soit augmenté. *(Session d'avril.)*

— Vœu tendant à faire disparaître les anomalies regrettables causées par certaines dispositions de la loi de juillet 1889 sur les traitements des instituteurs et par la longueur des délais prévus pour son application. *(Session d'août.)*

Pyrénées-Orientales. — Vœu qu'il soit procédé sans retard à une répartition équitable des adjoints en tenant uniquement compte des besoins scolaires et en se conformant aux instructions ministérielles relatives à la création de nouveaux emplois et à la suppression aussi des emplois superflus dans les écoles qui n'ont pas le nombre d'élèves exigé par les règlements. *(Session d'avril.)*

— Vœu que les pensions de retraite du personnel enseignant soient liquidées à cinquante-cinq ans et que le projet de M. Rouvier, qui modifie la loi de 1853 dans un sens favorable aux instituteurs et aux employés civils, soit voté par le Parlement dans le plus bref délai. *(Session d'août.)*

Saône-et-Loire. — Vœu que des modifications importantes soient apportées à la loi du 19 juillet 1889, en vue de l'amélioration du traitement des instituteurs. *(Session d'avril.)*

Seine-Inférieure. — Vœux : que, par l'abrogation du paragraphe 4 de l'article 12 de la loi du 19 juillet 1889, les villes d'une population supérieure à 100,000 habitants soient replacées sous le régime du droit commun ; que l'État garantisse à tous les instituteurs de ces villes et sur ses propres ressources, conformément aux promesses formelles et précises qui ont été faites, des traitements égaux à ceux dont ils jouissaient au 31 décembre 1889. *(Session d'août.)*

Seine-et-Marne. — Vœu qu'une pension de retraite soit accordée à tous les instituteurs qui y ont droit et qui en font la demande. *(Session d'août.)*

Vosges. — Vœu que les augmentations de traitement à accorder aux instituteurs soient réparties par fractions successives, à partir de 1892, entre toutes les catégories d'instituteurs et d'institutrices primaires qui n'ont pas encore bénéficié de la loi de 1889, en commençant par les 5e, 4e et 3e classes, qui sont celles du plus grand nombre et où le besoin d'une augmentation immédiate se fait le plus vivement sentir. *(Session d'avril.)*

— Vœu tendant à ce que les Chambres votent les crédits nécessaires à la prompte liquidation des retraites des instituteurs qui, par suite de maladie grave, sont dans l'impossibilité absolue de continuer leurs fonctions, ou dont le maintien pourrait présenter des inconvénients au point de vue du service ou de leur état de santé.

— Vœu tendant à ce que l'article 7 du décret du 27 décembre 1866 soit complété par le paragraphe suivant :

« Pourront également obtenir les palmes d'officier d'académie, les instituteurs pourvus de la médaille de bronze depuis dix ans au moins. » *(Session d'août.)*

VŒUX DIVERS

Isère. — Vœux : que les communes qui ne possèdent pas de mobilier scolaire soient invitées à en faire l'acquisition dans un délai aussi rapproché que possible;

Que des instructions soient adressées aux municipalités par la voie du recueil des actes administratifs en vue de l'application de la loi sur l'obligation scolaire. *(Session d'août.)*

Pyrénées-Orientales. — Vœu que le ministre de l'instruction publique veuille bien faire don aux bibliothèques scolaires des chefs-lieux de canton du département des ouvrages de M. Chuquet sur la bataille de Valmy, la campagne de l'Argonne et la retraite des Prussiens en 1792. *(Session d'août.)*

Vienne (Haute-). — Vœu que les conférences pédagogiques cantonales soient supprimées, les résultats obtenus n'étant pas en rapport avec les sacrifices imposés aux instituteurs et aux inspecteurs primaires. *(Session d'août.)*

CORRESPONDANCE

FAUT-IL CHANGER L'ÉPOQUE DES VACANCES ?

Bergerac, le 4 octobre 1892.

Monsieur le Directeur de la REVUE PÉDAGOGIQUE,

Lecteur assidu de la *Revue pédagogique*, j'ai remarqué la note de mon collègue, M. Chevalier, intitulée *Faut-il changer l'époque des vacances ?* (numéro de septembre 1892, p. 226). Puisque la rédaction de la *Revue* veut bien demander notre manière de voir sur cette question, je vais vous faire connaître la mienne.

Comme M. Chevalier, j'estime qu'il n'y a pas lieu de changer l'époque des vacances et qu'une modification dans les heures de classe, pendant les fortes chaleurs, suffirait pour porter remède aux inconvénients signalés par les auteurs de la proposition du *Petit Journal*. Mais mon honorable collègue me permettra de ne pas être de son avis en ce qui concerne les heures de classe qu'il indique. D'après lui, les deux classes auraient lieu, à la campagne comme à la ville, de sept à neuf ou dix heures le matin, et le soir de trois à cinq ou six heures, selon la nature de l'établissement secondaire ou primaire. A la campagne, ajoute mon cher collègue, les parents emploieraient les enfants aux travaux des champs pendant le long intervalle qui séparerait les deux classes.

Pauvres enfants! Laissez-moi prendre leur défense. On veut les soulager et on les écraserait sous un surcroît de travail, c'est-à-dire qu'on les obligerait à faire quatre fois, au lieu de deux, le chemin de l'école, sans compter les travaux scolaires et ceux des champs. Comme, dans la plupart des communes rurales, les trois quarts des élèves font, sans exagération, une moyenne de deux kilomètres pour se rendre à l'école, ils devraient, au lieu de quatre kilomètres, en parcourir huit par jour. La combinaison proposée me semble fort acceptable pour les établissements secondaires, situés généralement dans les centres importants, au milieu de populations agglomérées, et aussi pour les écoles primaires urbaines. Mais, en ce qui concerne les écoles rurales, elle doit être rejetée, dans l'intérêt de la santé des enfants. Voici, d'après moi, quelles seraient les mesures à prendre.

Les communes seraient divisées en deux catégories : communes urbaines (de 2,000 habitants agglomérés et au-dessus) et communes rurales (de moins de 2,000 habitants). Dans les communes urbaines, à partir du 1er juin et jusqu'aux grandes vacances, les classes auraient

lieu le matin de sept à neuf ou dix heures, et le soir de trois à cinq ou six heures, selon la nature de l'établissement secondaire ou primaire.

Dans les communes rurales, pour tous les établissements, primaires ou secondaires, la classe du soir serait supprimée pendant la même période, c'est-à-dire du 1er juin à la fin de l'année scolaire. Il y aurait le matin deux classes de deux heures, l'une de sept à neuf heures, l'autre de dix heures à midi. Le repos d'une heure, entre neuf et dix heures, couperait utilement les classes. Les maîtres se reposeraient et les enfants pourraient se distraire et absorber, s'ils le jugeaient nécessaire, leurs provisions de bouche. A midi, ils rentreraient définitivement chez eux et ils auraient ainsi le temps de rendre quelques services à leurs parents.

Cette mesure accroîtrait assurément la fréquentation des écoles pendant les grands travaux des champs. Les familles n'auraient plus, en effet, de raisons valables pour retenir les élèves auprès d'elles, et la *loi d'obligation*, si oubliée, hélas ! pourrait être appliquée avec plus de rigueur.

Veuillez agréer, monsieur le directeur, l'assurance de mon respectueux dévouement.

PAULIAT,
Inspecteur primaire.

LES EXAMENS AU POINT DE VUE PÉDAGOGIQUE

[Nous reproduisons sous ce titre les principaux passages de l'article *Examen* qui vient de paraître dans la *Grande Encyclopédie*, sous la signature de M. C.-V. Langlois. — *La Rédaction.*]

Il est de mode aujourd'hui de médire des examens et de s'élever contre le système « chinois » qui tend à prévaloir dans les sociétés contemporaines, de barrer par des examens l'accès d'un grand nombre de carrières. Certains réformateurs radicaux souhaiteraient que « personne n'eût le droit d'interroger personne », et pensent que, si leurs vœux étaient réalisés, le monde en marcherait mieux. Il n'est donc pas inutile de rappeler ici, en commençant, quelques vérités banales que l'amour du paradoxe et l'indignation légitime suscitée par de trop criants abus font quelquefois oublier. — Les examens jouent à bon droit un rôle considérable dans l'organisation de l'enseignement et dans la société. D'une part, ce sont des moyens, imparfaits sans doute, mais, en bien des cas, les meilleurs moyens de sélection. D'autre part, les programmes déterminent les études et ils exercent sur elles une influence décisive, qui peut être très salutaire. Si les examens sont le meilleur *procédé de sélection* entre les individus, si les programmes des examens sont des *guides* précieux, les récompenses attachés au succès dans les examens sont des *stimulants*.

Les objections des adversaires intransigeants des examens peuvent, croyons-nous, être résumées comme il suit. — D'abord, ils nient que l'examen soit un *bon* procédé de sélection. Ne voit-on pas l'audace, la chance, les « ficelles » réussir souvent dans les examens où la science et la conscience échouent ? Non, l'examen ne sera pas un bon procédé de sélection tant que le hasard n'en aura pas été éliminé, tant qu'il y aura des « trucs » et des gens timides. En second lieu, l'examen est un stimulant, on le reconnaît; mais c'est un de ces stimulants factices et dangereux qui n'exaspèrent les forces intellectuelles qu'en les épuisant. Combien n'a-t-on pas vu de lauréats, invincibles dans les concours, rester estropiés toute leur vie de l'effort malsain qu'ils avaient dû faire pour y triompher ? Ils avaient pris l'habitude de ne travailler que piqués par l'aiguillon de l'examen; plus d'aiguillon, plus de travail. Tels ces malades habitués aux drogues excitantes qui ne peuvent plus penser sans en absorber. Enfin, si le programme est un guide, c'est souvent, hélas! un guide qui égare; par exemple, le programme encyclopédique du baccalauréat est véritablement le fléau de l'enseignement secondaire en France : il encourage la préparation artificielle, parce qu'il décourage la préparation sincère et intégrale, qui est, par sa faute, manifestement impossible.

Ces objections ont du poids, et il convient d'en tenir grand compte. Examinons brièvement jusqu'à quel point elles sont fondées, en fait et en théorie. Nous verrons de la sorte si les vices qu'on reproche à *notre* système d'examens sont inhérents au système des examens en général, ou bien si un meilleur aménagement des programmes et des épreuves n'aurait pas pour effet de les faire disparaître en grande partie.

1. *L'examen comme procédé de sélection.* — Il importe de distinguer, à ce propos, les études qui confèrent à celui qui s'y est convenablement livré la faculté de faire quelque chose qu'il aurait été incapable de faire auparavant : traduire une page de latin, d'allemand, de sanscrit; parler en une langue étrangère ; déchiffrer les anciens manuscrits; résoudre un problème; diagnostiquer une maladie; faire une opération chirurgicale, etc.; — et les études qui ne confèrent aux plus habiles aucune puissance nouvelle d'ordre matériel : l'histoire, la philosophie, la littérature. Assurément ces dernières études, qui enrichissent et fortifient l'intelligence, ne sont, en aucune manière, inférieures aux premières; mais, au point de vue pédagogique, elles sont bien moins propres à être attestées par le procédé de l'examen. Rien de plus simple, en effet, que de vérifier si un candidat a acquis la faculté d'écrire correctement en allemand, de déchiffrer un manuscrit, de couper une jambe, de préparer une potion selon les règles de l'art; mais en histoire, par exemple, le candidat peut prouver seulement qu'il a bien préparé son programme et qu'il est capable d'apprendre; on ne peut pas lui demander de « savoir l'histoire », car qui est-ce qui la sait? « Savoir l'histoire » ne signifie rien. Dès lors, il est clair que, dans les matières que l'on peut appeler techniques, la fraude, aux examens, est difficile; le candidat a acquis ou n'a pas acquis la faculté requise, quelle que soit son audace, quelles que soient ses roueries; s'il l'a acquise, il sera admis, quelle que soit la composition du jury (pourvu que le jury soit toujours composé de personnes compétentes); en outre, il est certain qu'il la conservera longtemps, car la faculté de faire une chose précise, qui s'acquiert lentement, par un juste retour ne se perd pas non plus en un jour. Au contraire, dans les autres matières la fraude est très aisée : le jury, dont les jugements seront toujours entachés de quelque arbitraire (car autant de jurys, presque autant de jugements), pourra être amené à récompenser les plus brillants, ceux qui se sont attachés le plus servilement à la préparation d'un programme fragmentaire, au détriment des plus instruits; il récompensera surtout la facilité et le savoir-faire, qui sont sans doute des qualités, mais des qualités de troisième ordre; il n'a aucun moyen de se rendre compte de la manière dont les connaissances qui lui sont présentées ont été acquises : il y a des gens qui sont capables d'apprendre très vite un programme limité et qui l'oublient de même. Voilà pourquoi, s'il est très rare de rencontrer des gens qui, ayant su une langue, l'aient totalement

oubliée, il n'est pas rare de rencontrer des gens qui, ayant passé d'excellents examens d'histoire ou de philosophie, ne sachent plus un mot, à la lettre, d'histoire ou de philosophie. On a très bien dit qu'il y a des « connaissances artificielles » qui n'ont cours que dans les examens et qui sont de nul usage ailleurs; ces connaissances-là ne servent à rien dans les épreuves techniques; elles ne sont souvent que trop utiles dans les épreuves vagues qui ont, pour ainsi dire, un caractère littéraire. — Une règle importante se dégage, en résumé, de notre distinction: c'est que les épreuves techniques doivent être multipliées dans les examens, et que les épreuves littéraires ou pseudo-littéraires doivent en être exclues autant que possible. Ainsi se trouverait grandement diminuée la part du hasard, la part de l'arbitraire, la part de l'habileté superficielle et malhonnête.

Quant à la timidité, dont on prétend qu'elle est une cause d'injustes échecs pour certains candidats d'ailleurs méritants, nous croyons qu'il n'est pas plus désirable que possible d'en supprimer les inconvénients. L'excessive timidité (la seule qui soit dangereuse dans les examens) est un grave défaut, aussi grave en son genre, plus grave peut-être, que l'ignorance. L'horrible anxiété qui étreint certains jeunes gens avant et pendant le concours est une faiblesse qu'il ne faut pas respecter, mais combattre. Les examens, qui lui donnent occasion de se manifester, ne la créent pas. Elle se manifesterait, s'il n'y avait pas d'examens, à la première de ces innombrables épreuves que la vie réserve à chacun. Il est vrai qu'il est injuste que quelques-uns soient paralysés par cette maladie et que d'autres en soient indemnes; mais la nature n'est pas juste; quelle injustice dans la répartition des facultés intellectuelles! pourquoi quelques-uns sont-ils bien doués tandis que d'autres sont des sots?

Réduits, ou peu s'en faut, aux épreuves techniques, les examens sont un procédé de sélection irréprochable. On juge de la valeur des chevaux de courses en les faisant courir; on leur permet d'attester ainsi la faculté qu'ils ont d'être plus ou moins vites. De même pour les hommes: celui qui fait le moins de fautes en parlant une langue étrangère et en l'écrivant est celui qui la sait le mieux. Mais il y a une différence à l'avantage des chevaux: pendant toute leur vie active, on les maintient en forme et, comme on dit, « entraînés ». Les hommes, au contraire, quand ils ont triomphé dans un concours technique, sont pourvus d'un diplôme définitif. Il leur est loisible de se reposer ensuite, et de se rouiller. Pour cette raison, il est désirable que le succès le plus éclatant dans les concours n'ait jamais de conséquences trop durables. Que personne n'ait le droit de s'endormir sur ses lauriers.

Nous touchons ici le point le plus délicat. Si complète que soit la preuve donnée par un candidat de ses connaissances techniques dans un examen, un doute subsiste: cette preuve, il l'a donnée un jour, l'aurait-il donnée de la même manière un autre jour? Un cheval est

réputé le meilleur de l'année, non pas quand il a gagné une course, mais quand il en a gagné un très grand nombre. Il faudrait connaître individuellement les candidats, avoir suivi de près leurs études, pour peser leurs mérites relatifs avec quelque précision. Les certificats d'études sincères, les livrets scolaires sont donc de précieux éléments d'information dont les juges ont le devoir de s'entourer dans tous les cas où cela ne leur est pas interdit. C'est à juste titre que l'on en tient compte au baccalauréat où les juges ont à confesser en quelques jours des centaines d'inconnus. — Des certificats de stage ou d'études, corroborés par des épreuves strictement techniques, dont la valeur relative peut être mathématiquement calculée, tel est le remède applicable à tous les examens dont les résultats sont sujets à caution, et qui, par cela même, ont trop souvent discrédité l'*examen*, en général, en tant que procédé de sélection.

II. *L'examen comme stimulant.* — Tous les stimulants ont une mauvaise réputation, à cause des abus que quelques personnes en font, ce qui ne les empêche nullement d'être utiles en pharmacie et même en hygiène. On connaît des gens qui, grâce au stimulant de l'examen, ont accompli des prodiges de travail et de mémoire, et qui tombent ensuite dans une espèce de torpeur chronique, sans parler de ceux qu'emporte la méningite. On cite ces cas comme on cite ceux de *delirium tremens*. Ils ne sont pas plus probants contre le régime des examens que le *delirium* contre l'emploi de l'alcool.

Il est noble, sans doute, de travailler pour le plaisir de travailler; mais cela n'est pas naturel. On ne travaille guère, en ce monde, que pour obtenir un salaire. C'est la récompense promise qui suscite l'effort. Or l'examen, qui ouvre certaines carrières, qui confère même parfois des places avantageuses, propose aux candidats heureux d'importantes récompenses. C'est pour les mériter que l'on se donne de la peine. Les professeurs de lycée savent bien que la crainte du baccalauréat est le stimulant qui agit le mieux sur les élèves dont les récompenses honorifiques ne tentent pas l'ambition. Il est, d'autre part, incontestable que les candidats aux grandes écoles et aux grades supérieurs déploient une énergie qui resterait latente s'ils n'avaient pas la perspective de luttes compétitives à soutenir. Les élèves s'instruisent davantage dans les écoles où de sévères examens semestriels ou trimestriels éliminent régulièrement les retardataires que dans celles où, une fois admis, on est sûr de rester jusqu'à la fin du cours d'études. Ne médisons donc pas de l'excitation fournie par la menace de l'examen. Ses effets sont presque toujours bienfaisants et sa cause n'a rien de condamnable. Ce n'est qu'une application du principe universel de la concurrence. Si l'examen paraît si dur aux enfants, c'est justement qu'il est la première expression de la dure loi de la concurrence qu'ils aient à expérimenter.

Au mal, hélas! trop réel, que la concurrence produit en même temps que le bien, il n'est pas impossible, du reste, d'apporter quel-

ques adoucissements. On y parviendra notamment en diminuant l'âpreté des rivalités personnelles. C'est souvent chez les candidats certains d'être admis, mais acharnés à disputer à un rival la première place dans un concours, que la *tripos-fever*, la « fièvre de l'examen », comme on dit à Cambridge, exerce le plus de ravages. Dans les examens compétitifs, le stimulant agit presque toujours à trop haute dose; et, à trop haute dose, il est toxique. On souhaitera donc que les examens compétitifs, c'est-à-dire ceux où les noms des candidats admis sont classés « par ordre de mérite », soient remplacés par des examens ordinaires, où les noms des candidats admis sont proclamés par ordre alphabétique, ou bien distribués en trois ou quatre catégories (*très bien*, *bien*, *assez bien*, etc.), et rangés par ordre alphabétique dans l'intérieur de chaque catégorie. Ce système donne d'excellents résultats en Angleterre. Il est d'autant plus irréprochable que le classement « par ordre de mérite » est presque toujours arbitraire et ne sert qu'à gratifier une vaine gloriole.

III. *L'examen comme guide et régulateur des études.* — Le programme des examens qu'ils auront à subir gouverne les études de la grande majorité des jeunes gens. S'il est bien fait, c'est un instrument merveilleux; il contribue pour une large part à l'efficacité de l'enseignement. S'il est mal conçu, il n'y a rien de si nuisible; la bonne volonté des professeurs s'en trouve presque entièrement paralysée. Quelles sont donc les qualités que doit avoir un bon programme?

D'abord, le programme ne doit pas être tel que tout le temps disponible de l'élève ou de l'étudiant soit nécessairement employé à le préparer. S'il est trop absorbant, parce qu'il est trop étendu, il détruit l'initiative chez le candidat, et, chez le maître qui se trouve « requis pour le service de l'examen », la liberté. — « Un jour, à l'École normale, raconte quelque part M. Lavisse, les maîtres de conférences réunis s'accordaient à dire d'un élève qu'il ne faisait rien. C'est peut-être, insinua doucement M. Bersot, sa façon de travailler. M. Bersot voulait dire que tout l'effort d'un jeune homme ne doit pas être limité à ses obligations scolaires et que le temps employé à se chercher soi-même n'est pas perdu. » Le programme « se contentera d'indiquer une discipline à l'esprit de l'étudiant en lui traçant un cadre d'études ».

En second lieu, un bon programme doit être ménagé de manière à sauvegarder les intérêts de la culture générale, tout en laissant libre jeu aux vocations individuelles. Quelques personnes se spécialiseraient de trop bonne heure; c'est le rôle tutélaire du programme de les en empêcher. Mais, d'un autre côté, il serait désastreux d'imposer à tout le monde, pendant longtemps, des études d'un caractère encyclopédique, et les mêmes études à tout le monde. Le goût décidé de l'administration, en France, pour l'uniformité, l'a malheureusement amenée à préférer les programmes rigides, très vastes, dont tous les articles sont obligatoires. Au contraire, un programme est

d'autant meilleur qu'il est souple : il contiendra un minimum de matières obligatoires et un choix considérable de matières facultatives entre lesquelles s'exercera le droit d'option des candidats.

Les programmes seront remaniés souvent, mais avec prudence. Puisqu'on peut les comparer, dans l'organisme de l'enseignement, au gouvernail du navire, et puisqu'il suffit de quelques tours de roue transmis au gouvernail pour changer la direction du navire, on ne craindra pas d'imprimer aux programmes des mouvements dans le sens où l'on désire que l'enseignement s'engage. A mesure que la science se perfectionne, que le programme change, qu'il se renouvelle en même temps qu'elle. Mais le pilote maladroit peut bien faire du mal en barrant trop fort; on procédera en ces matières délicates avec une extrême circonspection. Jadis, c'étaient les bureaux du ministère de l'instruction publique qui avaient l'honneur de rédiger les programmes, c'est-à-dire de diriger le corps enseignant; aujourd'hui, on a fait passer cette grave responsabilité entre des mains plus habiles, à des commissions, à des conseils dont les membres sont élus par leurs pairs.

Les examens dont il y a intérêt à remanier le plus souvent le régime sont les examens supérieurs; car c'est sous leur influence que se forment les futurs maîtres de la jeunesse. Si les maîtres, chargés d'appliquer les programmes élémentaires nouveaux, n'étaient pas eux-mêmes des hommes nouveaux, ils persisteraient naturellement, en dépit des meilleures réformes, dans les vieux errements familiers. Remarquons encore que, si le programme est un guide, l'examen en lui-même, quel que soit le programme, rend aux candidats le service de les forcer à digérer et à préciser leurs connaissances. Il est rare qu'on sache parfaitement bien les sciences au sujet desquelles on n'a jamais eu à redouter d'être interrogé. — L'examen oral est préférable à cet égard à l'examen écrit, car il ne laisse pas aux ignorants la faculté de biaiser. L'examinateur à l'oral peut instituer, s'il le désire, une enquête très approfondie. Aussi bien, toutes les épreuves étaient jadis orales. C'était oralement que se faisaient, dans les écoles du moyen âge, les *disputationes* quodlibétiques, qu'il n'y a pas lieu, du reste, de regretter.

Nous n'avons voulu nous placer, dans cet article, qu'aux points de vue les plus généraux. Encore en avons-nous négligé plus d'un. Nous n'avons rien dit, par exemple, de la psychologie de l'examinateur ni des conditions d'exercice de son mandat, parfois si défavorables chez nous. Ce sont, en effet, des notions élémentaires dont tout esprit juste a l'intuition.

C.-V. LANGLOIS.

CAUSERIE LITTÉRAIRE

L'Education dans l'Université[1], tel est le titre d'un important ouvrage que vient de publier M. Henri Marion, professeur à la Sorbonne. L'auteur a employé à l'écrire une année de congé, que sa santé l'avait obligé à passer dans le Midi de la France, et, si cette année a été pour lui une année de repos, elle n'a pas été une année de loisirs. On sait avec quelle autorité M. Marion s'occupe, depuis de longues années déjà, des questions de pédagogie. On sait quelle part active il a prise dans les commissions qui ont préparé les réformes récentes de l'enseignement secondaire. Son livre est comme le résumé de ses travaux antérieurs; il est, aussi, le meilleur commentaire des réformes qui viennent d'être accomplies et dont les effets se font déjà sentir.

Le livre de M. Marion sera dans cette *Revue* l'objet d'une étude spéciale. Je voudrais aujourd'hui me borner, en l'annonçant, à en montrer l'esprit, à en faire sentir la portée.

Il est destiné d'abord aux professeurs, aux jeunes professeurs surtout, à ceux qui, désireux de bien accomplir la mission sociale qui leur est confiée, sentent que l'expérience leur manque encore et cherchent les conseils d'un bon guide. Il s'adresse aussi à tous les pères de famille qui confient leurs enfants à l'Université et ont le droit de savoir ce qu'elle fera d'eux et si leur confiance ne risque pas d'être trompée. Tous ceux qui liront ce livre seront également frappés, nous en sommes convaincus, de l'accent de sincérité qui en anime toutes les pages. Tous, aussi, rendront justice au solide bon sens, à la haute raison qui les ont inspirées. Par-dessus tout, tous seront frappés du sentiment moral, élevé et généreux, du patriotisme ardent qui en font l'unité et l'âme.

Élever la jeunesse constitue une double tâche. A l'école primaire, au lycée, le maître doit d'abord donner l'instruction. Cette instruction comprend un certain nombre de connaissances, ici plus restreintes, là plus étendues, et qui mettront celui qui l'a

1. Un vol. in-12, Armand Colin, éditeur.

reçue en état d'exercer utilement tel métier ou telle profession. Développer l'intelligence de l'élève, lui faire acquérir déjà une certaine science, le mettre en état d'apprendre ensuite lui-même et de continuer dans la vie l'œuvre commencée sur les bancs de l'école ou du lycée, d'être ainsi un homme au vrai sens du mot, un bon citoyen dans un pays de démocratie, où tous sont appelés, non pas seulement à défendre la patrie aux jours de danger, mais à influer, par leurs votes, sur ses destinées — telle est la fonction sociale de l'enseignement. Personne ne conteste que l'Université, qui enseigne au nom de l'État, ne soit, sous ce rapport, à la hauteur de sa tâche; tout le monde convient qu'elle possède les meilleurs maîtres, les plus capables, les plus instruits; tout le monde convient que ces maîtres apportent dans leur enseignement tout le zèle et tout le dévouement désirables.

Mais élever la jeunesse, ce n'est pas seulement lui donner l'instruction. A côté de l'instruction, il y a l'éducation, et, si cette éducation ne joue pas son rôle dans les examens, si elle n'est pas constatée par les diplômes qui servent de sanction aux études, elle n'en a pas moins son importance capitale. L'instruction ne s'adresse qu'à l'intelligence. L'éducation pénètre plus avant : c'est au cœur qu'elle s'adresse, c'est le caractère qu'elle a pour but d'atteindre et de former. Plus modeste, en apparence, elle est plus importante encore dans ses résultats; car tant vaut l'éducation de la jeunesse, tant vaut, presque toujours, pour la vie entière, l'homme qui l'a reçue. L'éducation, par une action lente mais continue, crée en nous des habitudes, des façons de sentir et d'agir auxquelles nous ne renonçons plus guère; c'est elle qui fait les honnêtes gens et les malhonnêtes gens, les travailleurs et les paresseux, les hommes énergiques et résolus et les êtres mous, pusillanimes et faibles.

Ne pouvant accuser l'instruction que donne l'Université, ses ennemis, — et ils sont nombreux, d'autant plus acharnés qu'ils ne sont pas seulement passionnés, mais qu'ils défendent aussi des intérêts — ont soutenu et répètent tous les jours que si, dans l'Université, l'instruction est satisfaisante, il n'en est pas de même de l'éducation; qu'ici. l'éducation est nulle; que si les maîtres s'occupent de l'esprit des enfants qui leur sont confiés, ils ne se soucient que de lui; que l'âme de l'enfance et de la

jeunesse, dans nos lycées, est abandonnée sans direction, sans guide. On dit pis encore, on dit que, dans l'Université, toutes sortes d'influences dangereuses et néfastes s'exercent impunément sous l'œil indifférent des maîtres et des administrateurs; qu'en un mot, loin de former au bien ceux qui lui sont confiés, l'Université les pervertit et les corrompt. Grave reproche s'il était fondé, car c'est par la valeur morale des hommes, plus encore que par leur valeur intellectuelle, que vaut une société; l'abaissement des caractères est le signe le plus certain de la décomposition d'un pays. Si l'Université négligeait la partie éducatrice de sa tâche, elle serait indigne de la mission que la société lui a confiée; elle mériterait les malédictions de toutes les familles.

Il n'en est rien, heureusement, et M. Marion a justement relevé cette accusation. Si l'on entend le mot d'éducation en son vrai sens et dans sa vraie portée; si on ne la fait pas consister, comme il est de mode parmi certaines personnes du monde, dans un cérémonial de convention, dans certains détails de tenue élégante, de toilette, de belles manières apprises, dont il ne faut pas médire, mais qui, après tout, ne sont que l'accessoire; si par éducation on entend le fond même du caractère et de la moralité, l'Université, ici encore, peut dire qu'elle ne craint aucune comparaison. Il est un sentiment qu'elle a, toujours et partout, inspiré à ceux qu'elle élève: c'est le sentiment de l'honneur. Elle a toujours eu en horreur la délation, l'espionnage, la duplicité et le mensonge. Jamais un maître n'y excite un élève à surveiller ses camarades; c'est lui qui arrêterait le premier le dénonciateur s'il s'en trouvait un. Et, parmi les élèves, manquer à l'honneur, « rapporter » suivant leur expression, constitue, par excellence, l'acte honteux, celui qui déshonore. Le sentiment de la dignité personnelle, tel est comme le fondement de toute l'éducation universitaire. Celui qu'elle a pénétré y restera fidèle. Et, si l'on trouve de par le monde des hypocrites, des hommes aux allures équivoques, doubles et cauteleuses, chacun sait que ce n'est pas, d'ordinaire, parmi les anciens disciples de l'Université qu'on les rencontre.

Ne sont-ce pas aussi des instruments d'éducation, et d'excellents instruments, que tous ces beaux textes, latins, grecs ou français, ces chefs-d'œuvre de la poésie, de l'éloquence, ces livres des moralistes que l'Université fait étudier à ses enfants, et où les

plus nobles idées, les sentiments les plus généreux sont revêtus de la plus admirable forme littéraire ? Ne sont-ce pas des instruments d'éducation, et parmi les meilleurs, tous ces sujets de devoirs que les maîtres donnent à leurs élèves, et dont le fond est toujours quelque haute vérité morale ou patriotique? Lieux communs, si l'on veut, mais lieux communs qui toujours tendent à un même but : élever les esprits et les cœurs, faire entrer dans les âmes les idées de vertu, de dévouement, de sacrifice. Et si l'on joint à cet enseignement moral, d'autant plus efficace qu'il se présente sous une forme moins dogmatique, l'action continuelle du maître sur les élèves, profitant de tous les incidents de la classe pour donner quelque conseil d'honnête homme, pour inspirer à tous de nobles sentiments, — et je demande à tous ceux qui ont fait leurs classes dans nos lycées si ce n'est pas le spectacle qu'ils ont eu sans cesse sous les yeux, — s'il en est ainsi, comment osera-t-on soutenir que l'Université n'a pas été, comme éducatrice, à la hauteur de sa tâche?

Ce qui est vrai, c'est que, dans nos lycées, — et ce n'est pas nos lycées seulement qu'il faut dire, car le mal en est à l'internat lui-même, — la discipline est souvent trop stricte, trop rigoureuse; qu'ainsi, elle diminue chez l'adolescent, et par suite, chez l'homme, cette initiative qui est la condition même de l'action féconde. On impose l'ordre, on impose la règle, on les impose rigoureusement, — et comment faire autrement lorsque des centaines d'élèves sont réunis? — mais cet ordre nécessaire a ses funestes effets. On comprime la pétulance turbulente de la jeunesse; mais, souvent aussi, on affaiblit en elle le ressort et l'activité. Le bon élève est trop souvent l'élève qui peut rester toute une étude sans dire un mot, sans faire un geste; mais cette sagesse alors n'est que le résultat de l'affaiblissement de la vie en lui. Sorti du lycée, cet élève modèle et bien noté deviendra l'homme sans énergie, sans vertus comme sans vices, mou et paresseux, incapable de lutter, de se débrouiller dans la vie, bon, tout au plus, à faire un employé de bureau.

Éveiller la volonté, stimuler l'activité, provoquer l'initiative chez l'élève, voilà la part de l'éducation qui longtemps a laissé à désirer. Voilà où doit porter l'effort des maîtres, comme celui des administrateurs. Le moyen de leur faciliter la tâche, c'est

d'empêcher les classes d'être trop nombreuses; c'est aussi d'éviter les énormes agglomérations de certains internats. Alors, la discipline pourra être moins exigeante, et le lycée ressemblera moins à la caserne. Alors, aussi, il sera moins souvent nécessaire de recourir aux punitions.

Ces punitions elles-mêmes, on peut, en bien des cas, en changer le caractère; et c'est ici encore qu'il y aurait un progrès à accomplir dans l'éducation. Certes, c'est une utopie de rêver d'une société sans gendarmes et sans tribunaux; et, parmi les jeunes gens, il y en aura toujours quelques-uns sur qui la crainte des châtiments exercera, à l'occasion, une action salutaire. Mais, prise en son ensemble, la jeunesse est bonne, essentiellement accessible aux mouvements généreux. Dans une société libre, le respect de la loi doit venir avant tout de l'obéissance volontaire des citoyens à la règle imposée. Et, dès le lycée, l'on peut et l'on doit obtenir cette obéissance volontaire à la discipline dont le pli, une fois pris, ne se perdra plus. Qu'on fasse comprendre aux élèves l'utilité de la règle et de l'ordre, qu'on intéresse leur honneur à les observer, que, par tous les moyens possibles, on crée dans le lycée une sorte d'opinion publique, respectueuse de la loi, et les choses iront comme d'elles-mêmes. Les pénalités resteront inscrites dans le règlement pour n'en sortir qu'à de rares occasions. Une mauvaise note, une parole sévère, une réprimande du maître constitueront les peines les plus sensibles à l'élève qui en est l'objet; comme une bonne note, un compliment mérité, une parole de félicitation seront à ses yeux la plus précieuse des récompenses. Rien de tout cela n'est nouveau, et ces méthodes, l'Université les emploie depuis longtemps. Mais elles peuvent être généralisées, entrer partout dans la pratique courante, et, si cet heureux résultat est obtenu, personne n'y aura plus contribué que M. Marion.



***

C'est encore à l'Université qu'est consacré, comme le livre de M. Marion, celui que M. Léo Claretie vient de publier à la librairie Delagrave sous ce titre : *L'Université moderne*. M. Gréard, vice-recteur de l'académie de Paris, a écrit, pour lui servir d'introduction, une de ces notices élégantes et substantielles dont il est

coutumier. Cette recommandation nous indique assez qu'il s'agit d'un livre sérieux et solide. Et, cependant, malgré l'austérité du sujet, c'est un livre aimable, et fait pour être lu de tous sans effort, que celui de M. Léo Claretie. C'est un beau livre, c'est même un livre d'étrennes orné de gravures nombreuses et soignées.

Faire connaître aux profanes l'organisation et le mécanisme de l'Université, montrer comment les choses s'y passent et quelle vie on y mène, tel a été le but de l'auteur, un universitaire très attaché au corps dont il fait partie, mais qui croit que le temps de la science pédante est passée et qui aime à parler à ses contemporains la langue qu'ils comprennent le mieux. Dans une série de tableaux, dont chacun forme un chapitre, il a essayé de peindre la vie universitaire à tous ses degrés, et chacun de ces tableaux il l'a fait aussi piquant, aussi pittoresque que possible. Il n'a reculé ni devant les détails familiers, ni devant les anecdotes qui pouvaient apporter quelque élément de variété ou de gaieté.

C'est, d'abord, l'enseignement primaire avec son mouvement, sa turbulence, ses exercices divers, ses classes et ses récréations. Et, après l'école primaire, l'école primaire supérieure et l'école professionnelle.

C'est, ensuite, l'enseignement secondaire, le lycée tel que l'a connu M. Claretie, il y a une quinzaine d'années encore, avec son régime qui tient à la fois du séminaire et de la caserne : le dortoir, où de minces robinets laissent échapper de maigres filets d'eau pour la toilette du matin, le réfectoire, la salle d'études, les cours où l'on se promène plus qu'on n'y joue; c'est la vie des internes et des externes, les ruses des écoliers contre les surveillants et les maîtres. Quiconque a passé par l'internat retrouvera ses souvenirs dans le livre de M. Claretie, et, si réellement les choses ont beaucoup changé depuis cinq ou six ans, c'est vraiment tant mieux!

Mais c'est à l'enseignement supérieur qu'est consacrée la plus grande partie de l'ouvrage de M. Claretie; c'en est la partie originale, celle aussi qu'on lira avec le plus d'intérêt et d'agrément. Il nous initie, tour à tour, à la vie de chacune de nos grandes écoles. Les écoles ouvertes d'abord, celles où les étudiants sont libres, l'École de droit, l'École de médecine, l'École de pharmacie,

les Facultés des sciences et des lettres. Il nous fait connaître les mœurs, les habitudes, les fréquentations, les gaietés familières de chacune de ces écoles. Ce qu'il n'a pu voir par lui-même, il l'a appris en se renseignant auprès de camarades. On sent partout une enquête bien documentée, ainsi que l'on aime à dire aujourd'hui.

Puis ce sont les écoles fermées, celles où le public n'est pas admis, où l'on n'entre qu'à la suite d'un concours ou dans des conditions particulières : c'est l'École normale supérieure, c'est l'École des chartes, c'est l'École des hautes études, ou celle des langues orientales. Celles-là même ne semblent pas avoir gardé de secrets pour M. Léo Claretie.

Parmi elles, il en est une sur laquelle il s'étend avec une complaisance particulière, et cela est tout naturel, car c'est celle où il a passé trois années, l'École normale de la rue d'Ulm. Tout lui en est resté cher, l'argot particulier, les petits incidents qui viennent rompre la vie du studieux internat, les petites fêtes intimes, les *Revues* où la fantaisie littéraire et la verve aristophanesque se donnent librement carrière. Il a même cru devoir conserver à la postérité certains échantillons de poésie normalienne qui peut-être ne méritaient pas cet excès d'honneur.

Une seule chose m'a chagriné, en le lisant, c'est d'apprendre que les brimades sont à la mode chez nos jeunes camarades. Si les brimades divertissent ceux qui les font, elles paraissent infiniment moins spirituelles à ceux qui les subissent, et c'est une médiocre consolation que de rendre à ses cadets ce qu'on a eu à souffrir de ses aînés. Je ne dirai pas que, de mon temps, on ne fît jamais, dans la première semaine, la moindre petite niche aux nouveaux ; mais c'était si peu de chose qu'autant vaut n'en pas parler. Une bonne et franche camaraderie s'établissait, dès le premier jour, entre les anciens et les nouveaux ; on ne faisait pas subir à ceux-ci d'épreuves cruelles ; on ne cherchait pas à les humilier, même pour leur bien. Personne ne gardait de ses débuts de ces souvenirs amers et de ces rancunes qui risquent de ne pas s'effacer. Si, réellement, l'École normale, qui a la prétention d'être la première de nos grandes écoles, adoptait la tradition des brimades, juste au moment où partout ailleurs on y renonce, j'en serais un peu humilié pour elle.

***

On a beaucoup écrit, on écrit beaucoup, on écrira beaucoup, longtemps encore, sur la Révolution. L'instruction de ce grand débat n'est pas close encore, après cent années, car le présent de la France y est engagé, aussi bien que son passé. Tous, en nous efforçant d'y être juges, nous y sommes parties, nous y apportons tous nos préjugés et nos passions. C'est pour cela qu'il est bon que tous ceux-là s'en occupent qui croient avoir quelque chose à dire, et qu'il est bon surtout de lire, non seulement les livres de ceux qui pensent comme nous, mais de ceux qui pensent autrement, car de la contradiction seule peut définitivement sortir la pleine vérité.

M. Marius Sepet n'est pas un ami de la Révolution. Il est royaliste, il est catholique. Mais, s'il est convaincu, ce n'est ni un fanatique ni un sectaire. Il cherche sincèrement la vérité, il est impartial dans la mesure où il lui est permis de l'être. Il nous en avait déjà donné la preuve dans son premier volume intitulé: *Les préliminaires de la Révolution*, et il nous le prouve encore dans le nouveau volume qu'il vient de faire paraître sous ce titre: *La chute de l'ancienne France. Les débuts de la Révolution* [1].

Celui-ci raconte les événements de l'année 1789, de la réunion des Etats généraux aux journées d'octobre. Que de chemin parcouru en ces cinq mois! Au premier chapitre, Louis XVI règne à Versailles, dans toute la majesté qui entourait Louis XIV et Louis XV. Il n'est pas seulement le roi de France tout-puissant, il est l'idole de tout son peuple, la Providence visible, celui vers qui se tournent tous les vœux et toutes les espérances. Et, au dernier chapitre, nous voyons ce même Louis XVI humilié, déchu, découragé, devenu l'objet de la défiance publique, que l'émeute est venue arracher de son palais de Versailles, et qu'elle ramène triomphalement à Paris, moins comme un roi que comme un prisonnier et un otage. L'autorité n'est plus maintenant en ses mains; de lui, elle a passé aux mains de cette Assemblée des représentants de la nation qui, en face du droit divin, ont proclamé le principe de la souveraineté populaire, qui se sont juré

1. Un volume in-12, Rétaux, éditeur.

de ne pas se séparer avant d'avoir donné à la France une Constitution.

M. Marius Sepet suit dans leur évolution les grandes scènes de ce drame. Il montre, dans l'Assemblée, les audaces croissant avec le succès. Il montre le rôle joué par la grande ville dans la marche précipitée des événements. Il ne dissimule pas les fautes de la cour; la faiblesse, les hésitations, les incertitudes de la conduite du roi, suivant les influences qui s'exercent sur lui, et qui vont jusqu'à légitimer les accusations de duplicité. Il avoue la fâcheuse influence de la reine, les violences maladroites des conseillers aveugles. Mais, tout en reconnaissant ces faits, il ne leur fait pas, je crois, toute la part historique qui leur appartient. Il les atténue, tandis qu'au contraire il se plaît à insister sur les progrès de l'esprit d'insubordination et d'anarchie. On croirait presque, à le lire, que c'est l'imagination crédule des contemporains, ou leurs calculs intéressés, qui ont inventé, pour le besoin de la cause, tous les bruits de coup d'État et de contre-révolution qui amenèrent l'explosion du 14 juillet et la prise de la Bastille.

Eh bien, je le demande à M. Marius Sepet lui-même : croit-il sérieusement que, lorsque l'on appelait à Paris et à Versailles les régiments sur lesquels on croyait pouvoir compter, lorsqu'on mettait à la tête de ces troupes le vieux maréchal de Broglie, on ne voulût produire qu'un effet moral? Croit-il sérieusement que, lorsqu'on renvoyait brutalement Necker, on ne nourrissait point quelque arrière-pensée violente? Croit-il sérieusement que, sinon le roi lui-même, — et encore je n'en répondrais point, — au moins la reine et tout l'entourage du roi ne préparassent point un coup de force? Croit-il sérieusement que si l'on eût réussi, le premier acte n'eût point été de porter la main sur les représentants de la nation et de les traiter en rebelles? C'était bien pour tout de bon que l'on conspirait à Versailles, ceux-ci hypocritement, ceux-là tout haut. Or, quand on tente de telles entreprises, il faut à tout prix réussir, ou l'on en porte la peine. Quand on fait appel à la force, il faut être le plus fort, et il arriva cette fois à Louis XVI et à ses ministres ce qui devait arriver quarante et un ans plus tard à Charles X et à ses aveugles conseillers. On prépara un coup d'État, on le tenta et l'énergie manqua, comme avait manqué l'intelligence. Dès lors, tout fut perdu.

Et, de même, je veux bien que, dans cette explosion de Paris, le 14 juillet, le Palais-Royal et les meneurs aient joué leur rôle; je veux bien que toutes sortes de gens sans aveu se soient trouvés là le jour de l'émeute, pour y prendre part. C'est le fait de toutes les révolutions. Mais il y eut là, avant tout, et dominant tout, un irrésistible élan de l'opinion publique. Bourgeoisie et peuple, tout ce qui aimait la liberté, tout ce qu'avait électrisé le grand souffle d'espérance passant sur la France, tout cela se souleva de lui-même en une irrésistible poussée. Le mouvement fut vraiment un mouvement généreux et héroïque, dont notre pays a le droit d'être fier. Paris, ce jour-là, fut bien le défenseur du droit, et, avec la Bastille, ce fut le vieil absolutisme qui croula.

Je flétris, nous flétrissons tous, aussi bien que peut le faire M. Marius Sepet, le massacre du vieux gouverneur de Launay, des invalides, des Suisses, de Foulon. Ce furent d'abominables crimes, et aucun de nous ne dira : « Le sang versé était-il donc si pur? » Mais, en flétrissant le crime, on doit reconnaître aussi ce qu'il y eut à côté de noble et de glorieux. M. Sepet convient lui-même que partout, sur leur passage, les diligences qui transportaient par la France la nouvelle de la prise de la Bastille étaient accueillies par des cris d'enthousiasme. Qu'il confesse donc, et ce sera justice, que le cœur de la France en ce moment battait partout à l'unisson; que, partout, la nation avait les yeux fixés sur Versailles et sur Paris, que tous ses vœux étaient avec l'Assemblée constituante, et que la prise de la Bastille lui apparut comme le salut de la liberté.



La publication de la *Correspondance* de Flaubert[1] est achevée. Elle forme quatre volumes. La première lettre, adressée à un petit camarade de classe et écrite de la plus fantaisiste des orthographes, le prend à l'âge de neuf ans; la dernière, de 1880, précède sa mort de quelques jours seulement.

Toute la vie de Flaubert se déroule dans ces quatre volumes, et jamais il n'y eut vie plus simple, plus dépourvue de tout incident et plus une. Une seule pensée a dominé Flaubert de la naissance à la mort : le culte de l'art, l'amour de la littérature. Il n'a

1. In-12, Charpentier, éditeur.

voulu rien être, remplir aucune fonction, obtenir aucune distinction, être quoi que ce soit plus ou moins haut dans la hiérarchie sociale. L'art a été son unique passion. A lui, il a tout sacrifié. Enfant, il compose déjà des pièces de théâtre, des romans; et c'est la plume à la main qu'il mourra sur le dernier chapitre de son dernier ouvrage. Il avoue que, adolescent, il a souhaité la gloire; à vingt-cinq ans il déclare déjà — et nous pouvons l'en croire, car il est le plus sincère des hommes — que la gloire même lui est maintenant indifférente. Peu lui importent les applaudissements et l'admiration de la foule; c'est pour lui-même, et non pour ce qu'en peut recueillir la vanité de l'auteur, que son art lui est cher. Bien faire, se contenter soi-même, amener son œuvre à tout le degré de perfection dont on est capable, satisfaire sa conscience, se dévouer à l'idéal, — voilà la seule chose qui vaille que l'on vive. Il travaille sans cesse, sans relâche, avec une volonté qui jamais ne défaille, mais sans songer à publier ce qu'il écrit; longtemps même il croit qu'il ne publiera jamais rien.

Cette passion de la littérature est aussi ardente qu'elle est désintéressée. Il se nourrit des maîtres et ne croit jamais les avoir assez étudiés. Et comme il les admire, comme il parle d'eux avec enthousiasme! La Bible, Aristophane, Rabelais, Montaigne, Gœthe, Shakespeare, Byron le ravissent tour à tour, lui arrachent des dithyrambes. Il a rappris le grec, au sortir du collège, ou plutôt il l'a appris; et, quand il voyage en Egypte, c'est l'Odyssée qu'il relit dans le texte sur la cange qui remonte le Nil. Celui dont on a voulu faire le père du naturalisme, et qui s'en défend d'ailleurs avec colère chaque fois qu'il en a l'occasion, ressemble bien peu, il faut le dire, à ses disciples, si dédaigneux des traditions littéraires, et qui croient que l'art a commencé avec eux. C'est un classique, il ne faut pas se lasser de le répéter, que l'auteur de *Madame Bovary*, tout nourri des classiques, et, avant tout, de l'antiquité.

C'était bien aussi un romantique. Il avait ressenti le contre-coup de la révolution littéraire de 1830. C'était en lisant Lamartine et Hugo qu'il avait senti s'éveiller en lui le genie; et jamais il ne revint tout à fait des ardents enthousiasmes de sa jeunesse. Lui qui devait s'appliquer à comprimer toutes les ardeurs

de son imagination, à peindre l'humanité la plus bourgeoise et la plus terre-à-terre, *Manfred* et *Hernani* l'avaient fait tressaillir. Les excès même du romantisme n'avaient fait que l'animer et l'exciter.

Il s'était fait de l'art une haute conception, une si haute conception même qu'elle a été le tourment et le désespoir de sa vie. Pour lui, l'art était tout entier dans la forme. mais, qu'on l'entende bien, non pas la forme pour la forme. Pour lui, la phrase et l'idée ne se séparent pas. Il n'y a pas d'idée véritablement belle si elle n'a trouvé pour s'exprimer la forme idéale, parfaite, adéquate, la phrase qui la revêt, qui la manifeste parfaitement. Trouver cette forme, faire sortir de son cerveau cette phrase qui s'applique exactement à l'idée, l'art d'écrire est là tout entier. Et cette phrase, pour lui, il ne parvenait à la découvrir, à se l'arracher des entrailles on peut dire, qu'au prix d'efforts infinis, d'angoisses pareilles aux affres de la mort. Il est des écrivains qui produisent dans la joie, comme la plante fleurit. Flaubert, lui, n'a produit que dans la douleur. Il faut engager ceux qui pourraient être jaloux de sa renommée et envier sa destinée à lire ses lettres, les plus nombreuses de toutes, qui nous le montrent au travail. Sa vie est un supplice, son travail un travail de galérien. Il lui faut la solitude, la solitude absolue, la solitude du Croisset. Et quand, après dix heures passées d'arrache-pied à écrire, à effacer, à récrire encore, à se désespérer, il a écrit définitivement une demi-page, un tiers de page, une phrase dont il soit satisfait, il se tient pour heureux. Un chapitre de quelques pages lui prend trois semaines, un mois, deux mois, quelquefois plus. Chacun de ses livres lui demande des années et des années. S'il est le prêtre de l'art, il en est aussi la victime, une victime dont le sang coule et dont on entend les os crier.

Le résultat est-il toujours égal à l'effort? S'il s'agit de *Madame Bovary*, de *Salammbô* ou d'*Un cœur simple*, oui, peut-être. Mais, quant à des livres comme l'*Education sentimentale*, ou cette *Tentation de saint Antoine*, refaite jusqu'à trois fois à des époques diverses, ou *Bouvard et Pécuchet*, on peut se demander si la récompense a été digne de la peine. Et, pourtant, une chose reste toujours grande et belle, le spectacle de cet artiste, implacable à lui-même, que rien ne force à s'imposer ce long martyre, qui se

l'impose pourtant, comme un devoir envers lui-même, envers cet idéal de la beauté auquel il a donné sa vie.

Comme on apprend dans cette *Correspondance* à connaître l'artiste et l'écrivain, on apprend à connaître l'homme, et l'homme fut rare chez Flaubert. C'était sa théorie favorite que l'œuvre d'art doit, avant tout, être impersonnelle, que l'auteur doit se dérober aussi complètement qu'il le peut, pour ne rien laisser voir que le sujet qu'il traite. On eût pu croire Flaubert un impassible, un indifférent, un être ne vivant que par l'intelligence. Au contraire, il n'y eut jamais âme plus sensible, plus aimante, on peut dire plus tendre que la sienne. Il a aimé de l'amour le plus profond, le plus chaud, sa vieille mère, sa sœur Caroline, tous ses amis. Quand un des êtres qui lui sont chers est arraché par la mort, ce sont des cris de douleur et de désespoir, des sanglots déchirants qui s'échappent de sa poitrine. Rien alors de l'homme de lettres en lui, de l'écrivain de métier qui, même au moment où il souffre sincèrement, s'observe encore, s'analyse, fait de la rhétorique et songe à arranger sa phrase. C'est la nature seule qui parle, et ces lettres, par leur absence même de tout apprêt, sont les plus belles, les plus éloquentes, les plus poignantes. Il souffre comme souffrent tous les êtres simples et vrais qui savent aimer et qui ont perdu une sœur chérie, une mère, un ami. Et le temps qui efface si vite tant de douleurs humaines n'efface pas les siennes. Par delà la tombe, par delà les années, il reste fidèle à tous ceux qu'il a aimés. Et chaque fois qu'il parle d'eux, on sent que son cœur saigne toujours.

Une sorte de pudeur hautaine, un stoïcisme qu'il s'était imposé dès la jeunesse, ce mépris de la foule qui était une de ses théories favorites, l'empêchent de se livrer, de laisser voir au-dehors ce besoin d'aimer, cette sensibilité et cette tendresse qui étaient le vrai fond de sa nature. Ç'a été là, comme artiste, son plus grand malheur. Combien n'eût-il pas mis, dans son œuvre, une humanité plus large, plus émue; combien n'eût-il pas mieux rendu ses œuvres accessibles à la majorité des hommes, s'il eût moins craint de se montrer tel qu'il était, de livrer à tous ce qu'il y avait en lui de plus intime et de meilleur. Il n'eût pas eu alors tant de peine à se donner; il n'eût pas souffert lui-même comme il l'a fait à comprimer son cœur jusqu'à le faire éclater; il eût trouvé

partout des âmes comprenant la sienne, prêtes à lui répondre en partageant son émotion. Ah! que Mme Sand avait raison lorsqu'elle conseillait à son ami de ne se point renfermer dans sa tour solitaire, de ne point dédaigner les petits, les humbles, les médiocres, de chercher l'inspiration dans la sympathie pour l'humanité tout entière!

Quand on a lu cette *Correspondance* on connaît bien Flaubert, on l'estime, on l'aime, on le plaint surtout. Peu d'hommes avaient reçu, plus que lui, tout ce qu'il faut pour être heureux. Il avait eu la beauté, la santé, la force; il avait eu, sinon la richesse, au moins l'aisance et l'indépendance la plus large; une belle passion remplissait sa vie. Et, avec tout cela, je ne sais s'il fut jamais un homme plus vraiment malheureux que lui, excellant davantage à se torturer lui-même, à se forger des maux imaginaires quand les maux réels lui manquaient, plus incapable de paix et de sérénité sous son masque d'impassible indifférence. Oui, je le répète, celui-là serait vraiment un brave, ou un homme terriblement assoiffé de vanité, auquel on offrirait de changer sa destinée contre celle de Flaubert, et qui y consentirait, s'il lui fallait payer sa gloire du prix dont l'auteur de *Salammbô* a payé la sienne.

Charles BIGOT.

LECTURES VARIÉES

Les Contradictions de Joseph de Maistre[1].

Quand on essaie d'embrasser dans son ensemble l'œuvre de Joseph de Maistre, il semble qu'on puisse la définir ainsi : un système politico-religieux dont la base est théologique, la construction rigoureusement dogmatique à tous les degrés, et le couronnement mystique. Il regarde à la fois vers le passé, qu'il voudrait faire revivre, et vers l'avenir, qu'il redoute. Il est de toutes parts hérissé de défenses et de menaces : il est affirmatif, prohibitif, répressif. C'est une machine de réaction systématique et radicale. Maistre poursuit deux ennemis, toujours les mêmes, ou plutôt un seul ennemi en deux incarnations.

Le premier, c'est la Révolution française. La Révolution, à ses yeux, c'est le triomphe de l'esprit de révolte sur l'autorité ; c'est le peuple prenant ses aspirations pour ses droits ; c'est enfin une nation qui a l'oreille du monde s'instituant le champion de l'humanité, et la soulevant à sa suite. Comment réfréner cette force infernale ? Les rois sont tombés, les lois sont impuissantes. Un principe extérieur à l'État, supérieur à l'État, émanant d'une force invisible et redoutable, offrira seul le salut. Et Maistre, en face de la Révolution qui a proclamé les Droits de l'homme, proclame à son tour les Droits de Dieu. Dès lors la société ne devait pas être seulement renouvelée, mais sanctifiée ; le caractère sacro-saint de la loi pénétrera tout le système. Dieu sera d'abord législateur ; et de là la hiérarchie trinitaire dans l'ordre législatif : Dieu, le Pape, les prêtres ; car chaque prêtre est « né législateur », tandis qu' « un Montesquieu est à Lycurgue ce que Le Batteux est à Racine ». Mais le roi établi par Dieu sera à son tour « exécuteur ». La guerre servira aux desseins combinés de la monarchie et de la Providence, pour les délits des nations ; la hache suffira pour les délits des particuliers. Deux hommes consolident le trône, qui tous deux font profession de verser le sang, le soldat avec honneur, le tortionnaire avec infamie. De là cette seconde hiérarchie dans l'ordre exécutif : le roi, le militaire, le bourreau. La page sur le bourreau est célèbre. Il en est d'autres qui la valent, et qu'on lirait avec une répugnante horreur, si elles trahissaient moins naïvement le dessein de nous épouvanter, et si d'ailleurs elles n'intéressaient par je ne sais quelle couleur d'apocalypse.

1. Fragment d'une *Étude sur Joseph de Maistre* de M. S. Rocheblave, récemment couronnée par l'Académie française.

Le second ennemi, — qui est avec le premier dans le rapport de cause à effet, — c'est l'esprit du dix-huitième siècle. Cet esprit d'audace et de dispute, ce philosophisme à outrance, cette arrogance de la raison, cette incrédulité insolente, Maistre les résume d'un mot expressif : la *théophobie*. De quel ton, en quels termes il en parle! Son état naturel est d'être hors de lui toutes les fois qu'il aborde ce sujet. Mais aussi, grâce à l'indignation, et à ce qu'il appelait sa « colère rationnelle », que de force, que de verve! Contre des ennemis qu'il méprise, et entre les mains desquels toutes armes étaient bonnes, il ne ménage plus rien, lui qui ne ménagea jamais grand' chose. Tout trait porte; chaque mot est une blessure; certaines pages semblent écrites à coup de canif. Aucun des coryphées du dix-huitième siècle n'échappe à ses griffes sans y laisser quelque lambeau. Rousseau, l'inventeur du fameux contrat, de la souveraineté appartenant au peuple et déléguée par le peuple, le prôneur de la nature primitive et de la liberté originelle, Rousseau est tourné en dérision; et Maistre oppose ici système à système, puisque toute son œuvre est en quelque façon la contre-partie du *Contrat social*. Voltaire, qui rendit le blasphème charmant, et qui attaqua la foi par le ridicule; Voltaire, bafoué, raillé, persiflé, est meurtri par les armes mêmes qu'il avait si dextrement maniées : criblé des flèches les plus acérées, celui « que Paris couronna, que Sodome eût banni », est transpercé de plus d'aiguillons qu'il n'en lança toute sa vie. En un mot, Maistre l'a mis à ce point qu'on est tenté de le plaindre, et même de le défendre. Diderot, d'Alembert, les Encyclopédistes, sont enveloppés dans la même aversion, et marqués du même fer rouge. Montesquieu ne reçoit que brocards pour avoir cherché la raison des lois et le principe de leurs transformations; Buffon est toisé pour avoir dérangé la cosmogonie de la Genèse; « Buffon? *gran buffone* », et ainsi des autres. Faut-il chercher des ancêtres à cette race impie, Maistre sort de France : et, la sûreté de ses coups en égalant la vigueur, il ne fait à Condillac que l'honneur d'une bourrade (dont celui-ci d'ailleurs ne se relève pas), tandis qu'il relance Locke et l'étreint d'une prise redoutable. Quatre-vingts pages durant, dans ces *Soirées* qui sont pourtant le plus « serein » de ses écrits, nous assistons à la mise en pièces de Locke et de son système. Que sera-ce, lorsqu'il atteindra celui qui, à tort ou à raison, lui semble avoir « mené le chœur », l'auteur trop vanté par Voltaire et par ses séides, Bacon en un mot, coupable d'avoir émancipé la science de la tutelle théologique! Deux volumes lui suffiront à peine pour mettre le faux dieu en miettes : soit plus de six cents pages, où il y en a bien trois cents remplies par l'invective, deux cents par une réfutation passionnée qui porte le plus souvent à faux, cinquante d'une verve et d'une éloquence incomparables, vingt de justes et dix de mesurées. Il est vrai que cet écrit de Maistre est le dernier. Plus l'auteur avançait en âge, plus il voyait dans l'antagonisme de la science et de la religion la question du dix-huitième

siècle, et même — perspicace en cela — celle du dix-neuvième. Le dix-huitième siècle n'est pas fini, écrit-il après 1815. Pourtant, Maistre pouvait traiter plus humainement, semble-t-il, celui qui lui a fourni cette belle parole : « La religion est l'aromate qui empêche la science de se corrompre ». Maistre adopte la maxime et la fait entrer dans son système, car il n'est pas, en principe, ennemi de la science. Il veut seulement que celle-ci s'épure au contact de la religion; qu'elle perde ainsi, comme il le dit si spirituellement, son « alcalescence ». Au fait, il s'évertue à prouver que les sciences naturelles n'ont été accordées par le ciel qu'aux peuples chrétiens. Lui-même écrirait fort bien un traité de physique à l'usage de la jeunesse. Seulement, il le ferait commencer au déluge. Le premier principe de la science expérimentale serait un dogme, et ainsi l'on irait de principe en dogme, et de dogme en principe. Voilà, quand il abandonne la théorie, comment Maistre réconcilie dans la pratique la science et la religion. Voilà quel esprit il veut substituer à l'esprit du dix-huitième siècle. En cela, il est encore conséquent; car, dans l'ordre de la connaissance, la doctrine théocratique n'est pas moins rétrograde que dans l'ordre politique, social et religieux. Veut-on en définir l'idéal, Maistre fournit les termes : « la théologie doit prendre place à la tête de l'enseignement, et les autres facultés doivent se ranger autour d'elle comme des dames d'honneur autour de leur souverain. »

Mais est-ce bien là tout Maistre? Pas encore. Qui le verrait à travers sa doctrine s'en ferait une idée non pas fausse, mais beaucoup trop géométrique. Maistre est l'homme des contrastes. On a pu déjà noter le plus frappant, celui d'une nature généreuse et même tendre, avec un système dur et inhumain. Nul auteur n'a jamais mieux réussi à intercepter les communications naturelles de son cœur avec son esprit. On dirait qu'une cloison étanche les sépare. A ce contraste déjà si singulier on en peut joindre un plus singulier peut-être : l'opposition entre le système lui-même et les allures générales de l'esprit de Joseph de Maistre : non plus esprit contre cœur, mais esprit contre esprit. Son système est étroit, rigide, despotique, et son esprit est ouvert, capricieux, indépendant; l'un est calculé, et l'autre primesautier; celui-ci est un, l'autre est multiple. Enfin, la doctrine est religieuse, ou tout au moins catholique; et le tour d'esprit de Maistre est un des plus laïques qui se puisse trouver. Faut-il aller plus loin, et dire que ce qui manque le plus à ce défenseur de la religion, c'est l'esprit religieux ? On le pourrait, semble-t-il, sans tomber trop dans le paradoxe. En tout cas, il n'a l'humilité chrétienne à aucun degré ; et quant à sa charité, elle s'exprime en formules assurément nouvelles. Tel est ce vœu, de voir « l'abrutissement (des dissidents) se renforcer encore, s'il est possible, afin qu'ils ne puissent pas même devenir coupables autant que des hommes peuvent l'être ». L'orgueil est le péché d'habitude de M. de Maistre ; et l'*esprit*, au sens français du

mot, son démon tentateur. Il est vrai qu'il en a prodigieusement, et de toutes les sortes. Ce Piémontais de Saint-Pétersbourg est le plus spirituel homme de France. Esprit d'à-propos et de riposte, saillies étincelantes et mots qui emportent la pièce; comique dans l'invective, âpreté dans le bel-esprit, causticité dans la bonne humeur et agrément dans la violence, il a ce qui luit, pique, amuse, surprend, blesse, ravit, choque, indigne, bref, tous les genres d'esprit, sauf l'esprit de cour, l'esprit de rhétorique, l'esprit purement aimable, et l'esprit simplement spirituel. Tout ce qu'il dit est assaisonné d'humeur. Un peu de paradoxe, pas mal de caprice, de la hauteur et même de la morgue en quantité suffisante, tels sont les condiments dont il relève ses idées.

Ajoutez une pointe d'impertinence : « Il en faut dans certains ouvrages comme du poivre dans les ragoûts. » Mais si nous n'aimons pas le poivre, ou si nous ne l'aimons pas partout? Peu importe à M. de Maistre : il veut exciter à tout prix, et quand il cesse d'avoir insolemment tort, c'est pour avoir insolemment raison. Fils authentique du dix-huitième siècle en cela, c'est à ce qu'il renie qu'il ressemble le plus. Il est patricien avec des mots d'encyclopédiste, chrétien à la gauloise, et sérieux à la cavalière; homme à n'imaginer, pour faire connaître la vraie religion à l'empereur de Russie, que deux moyens possibles « un ange ou une dame ». Surtout il est batailleur. Sa devise est : « *inimicis juvantibus* ». Il s'escrime toujours contre quelque ennemi invisible : il fait tous les frais d'un duel où il combat seul. Il se monte, ou, pour mieux dire, il est toujours *monté*. « Mettons encore ceci, mettons encore cela, ils enrageront là-bas », voilà sa façon de défendre la vérité. Insensiblement, il la perd de vue, il ne voit plus que le coup à porter, que l'effet à produire. Il riait tout à l'heure: le voilà qui ricane, bientôt il éclatera. Un redoutable talent de parodie, dont il est la victime ou la dupe, l'emporte jusqu'au sarcasme : encore un peu plus outre, et son magnifique génie de pamphlétaire se déploie tout à l'aise : ce ne sont plus qu'éclairs et foudres, injures gigantesques et apostrophes éloquentes, toute une sublimité grandiose et composite qui inspire à la fois l'admiration, la stupeur et un indéfinissable malaise. On est tenté de lui crier, comme le sénateur des *Soirées :* « Citoyen, voyons votre pouls! » On sent trop qu'il force l'applaudissement au lieu de l'enlever; on ne lui cède que pour se reprendre, on le trouve attirant et dangereux. A le lire, il inquiète; à l'entendre il devait subjuguer. Cet homme, qui pensait tout haut, et chez qui la pensée était tout jet, tout éclat, faisait un causeur incomparable. Brillant comme pas un, et hardi plus encore, il était assurément le seul à Saint-Pétersbourg qui pût tout dire impunément. Il se soutenait, il s'imposait par les mêmes moyens qui eussent perdu dix hommes publics, l'audace dans la franchise, le mépris des manœuvres tortueuses, l'originalité dans le naturel. Ceux que gênait sa pétulance admiraient sa force d'esprit et s'inclinaient

devant sa vertu. Dans la société raffinée de Saint-Pétersbourg, parmi ces réunions où bourdonnaient mille propos frivoles, ce fut toujours une figure à part que celle du comte de Maistre : soit que, retranché dans un silence dédaigneux, il répudiât les fadeurs des « jolis bipèdes » qui l'entouraient; soit que, animé par quelque joûte amicale, il redressât sa tête hautaine, et rendît vingt traits pour un, dans un badinage roide et savant; jusqu'à ce qu'échauffé par la contradiction, enivré de sa propre parole, l'œil dardant des flammes sous ses cheveux blancs, il laissât échapper de ses lèvres quelqu'une de ces prophéties saisissantes qui transformaient pour une heure le salon en Horeb. Tel apparaît Joseph de Maistre intime, fécond en contrastes et en surprises; tête volcanique, dont un Italien disait : « Elle est pareille à l'Etna, la neige au front et le feu dans la bouche ».

Un tel homme ne devait pas échapper au danger de se contredire. Par le fait, nul écrivain ne s'est mis plus souvent en opposition avec lui-même, et nul ne s'en est moins embarrassé. C'est qu'il possède au plus haut degré ce qu'on appelle l'esprit de contradiction. Ce qui est chez les autres erreur, accident, faiblesse d'esprit, devient chez lui habitude, intention, argument. Non seulement le hasardeux le tente, mais il n'aime guère que le hasardeux; le paradoxe lui semble presque un signe de vérité. Il dira d'un principe que « son absurdité même commence à le rendre vraisemblable ». La démonstration qui lui plaît est celle qui froisse la raison, et parfois le sens commun. Son esprit est dans cette boutade : « Je voudrais, m'en coûtât-il grand'chose, découvrir une vérité faite pour choquer tout le genre humain : je la lui dirais à brûle-pourpoint. » Le désir de convaincre ne vient chez lui qu'après celui de scandaliser. Passe encore chez un journaliste, un écrivain qui fait profession de n'avoir qu'une idée à la fois : mais chez un théoricien, chez un dialecticien qui se réclame de l'évidence et de la logique, ce tour d'esprit semble vice rédhibitoire. Que devient cependant la thèse? Ce qu'elle peut. Maistre affirme bien qu'elle ne change pas; mais il l'affirme seulement. « Affirmez! affirmez! » ou « Niez! niez! il en restera toujours quelque chose! » Voilà son éternelle tactique. — Mais si je trouve, moi, qu'il n'en reste rien? — C'est que vous êtes un sot. — Daignez au moins, de grâce, m'expliquer cette contradiction? — Expliquer? Ne vous suffit-il pas que je comprenne? — Que répondre à ce raisonnement?

Et cependant Maistre n'a pas tort. A vouloir se mettre d'accord avec lui-même il perdrait son temps, et surtout il perdrait cette noble assurance qui est le plus décisif de ses arguments. En réalité, la contradiction est à la base de son système; elle en est même, si on peut dire, la partie constitutive et l'organe essentiel. S'il est un principe auquel il ait lié sa doctrine, c'est bien celui-ci : « Le droit prévaut contre le fait ». Sans doute, à moins cependant qu'il n'ait préféré adopter le principe contraire : « Le fait donne la mesure du droit ». Car, suivant les circonstances, il use de l'un comme de l'autre.

C'est un autre de ses axiomes, que « rien de grand n'a de grands commencements ». Et pourtant il affirme que jamais on ne peut assigner à aucune famille régnante une origine plébéienne. Ce qu'il affirmait tout à l'heure de la religion, il le nie maintenant de la royauté, et voilà compromise la fameuse question de la souveraineté. Si quelqu'un crut à une restauration des Bourbons et y travailla de toute son âme, c'est bien l'auteur des *Considérations*; le même auteur admet cependant qu'il est des familles royales « usées au pied de la lettre », et il demande au ciel, si celle des Bourbons doit disparaître, d'en susciter une autre, « d'où qu'elle vienne », et quelles qu'en soient les origines. Le point le plus fixe de sa politique, c'est la substitution du principe religieux à la raison d'État, ou l'accord de la raison d'État et du principe religieux. Que penser cependant de cette phrase sur le mariage d'un prince français: « Si la religion semblait une difficulté, je me chargerais bien volontiers de démontrer que ces sortes de mariages sont devenues indispensables »? On pourrait multiplier ces exemples. Quand Maistre ne se contredit pas formellement, c'est par gageure qu'il prend le contrepied de l'opinion reçue. Ce n'est plus raisonnement, mais bravade. Quoi, par exemple, « de plus extravagant en théorie (c'est Joseph de Maistre qui parle) que la monarchie héréditaire? Et pourtant... » — « Quel argument ne peut-on accumuler » pour établir que la souveraineté vient du peuple? Et pourtant... — Quoi de plus « révoltant » au premier coup d'œil que la vénalité des charges? Et pourtant..., ainsi de suite. Prévoir ainsi l'objection, c'est l'admettre; et la poser en termes aussi forts, c'est se placer dans l'obligation de la réfuter. Maistre n'en fait rien. Pourquoi? L'autorité affirme et ne discute pas. D'ailleurs « il est certaines objections qu'on doit d'abord mépriser sans examen ». Voilà qui est clair; et, sur ce principe-là du moins, on peut reconnaître que Maistre n'a jamais varié.

Aussi se croit-il, peu s'en faut, tout permis. Sûr de lui comme de Dieu, fort de la vérité dont il se croit l'unique dépositaire, comment ne laisserait-il pas libre essor à son esprit, dût-il, comme l'antique Pythie, proférer parfois des paroles incohérentes? Comment ce familier de la Providence ménagerait-il les préjugés des hommes, les partis, son parti surtout? Tous les arguments sont bons aux prophètes, suivant la circonstance, le jour et l'heure: et toutes vérités sont bonnes à dire, surtout à ceux qu'elles désobligent. Maistre s'acquitte de cet office avec une inquiétante naïveté. Il n'a pas son pareil pour blesser ses amis en les défendant, pour exposer ceux qu'il protège, pour publier leurs secrets à son de trompette, pour les dérouter par des aveux dépouillés d'artifice. A force de zèle, il devient compromettant. Il a de ces mots qui perdent une cause. Tel celui-ci: « Il ne faut pour aucune raison, *et quand même on aurait des doutes légitimes*, attaquer la Révélation. C'est la loi fondamentale de l'Europe. » Lorsqu'il parle d'infaillibilité et d'hérésie, c'est en

termes qui rappellent trop ces mots de Montaigne : « L'homme ne met pas ses conjectures à si haut prix que d'en faire cuire un homme tout vif. » Et ces boutades d'esprit fort sont deux fois choquantes chez l'auteur des *Lettres sur l'Inquisition*. Cet « allié fidèle, qui se range autour de l'autel pour écarter les téméraires sans gêner les lévites », profane les choses saintes. Il lui arrive, comme a Diomède sous les murs de Troie, de blesser une divinité en poursuivant un ennemi. La cause de la religion, qu'il fait sienne, reçoit une mortelle atteinte de certaines paroles téméraires, quel qu'en soit d'ailleurs le contexte. N'écrit-il pas : « Lue sans notes et sans explication, l'Ecriture sainte est un poison »? Est-ce Voltaire ou M. de Maistre qui écrit : « La superstition est un ouvrage avancé de la religion qu'il ne faut pas détruire, car il n'est pas bon qu'on puisse venir sans obstacle jusqu'au pied du mur, en mesurer la haut ur et planter les échelles »? Aussi ne faut-il pas s'étonner que bon nombre de ceux qu'il a prétendu défendre le répudient pour leur légitime champion. — Mais qu'est-ce à dire? Ce Joseph de Maistre est-il celui que nous avons montré plus haut? aurait-il varié au point d'être méconnaissable? Cet homme redoutable à ses partisans, d'une candeur presque cynique, et d'une piété presque blasphématoire, qui semble prêter main-forte à ses ennemis et tourner contre sa propre cause un fer sacré, est-ce bien là le défenseur convaincu, parfois sublime, du trône et de l'autel? C'est lui-même, il n'en faut pas douter, et ses excès suffiraient à le faire reconnaître. Au fond, il n'a point changé; c'est bien la même doctrine et la même nature, mais chacune exagérée, emportée par un mouvement d'exaltation solitaire jusqu'à l'extrême limite de son développement. Et, à travers ce conflit des idées et de l'humeur, ces contradictions du caractère et du langage, malgré les chocs, les heurts, et tout l'imprévu que jette dans ce cerveau bouillonnant le contrecoup des événements extraordinaires dont il est le spectateur, c'est bien la même défense que poursuit M. de Maistre, celle du catholicisme romain et de la monarchie absolue; c'est bien la même devise qu'on lit sur sa bannière : « Je restaurerai ».

LA PRESSE ET LES LIVRES

M. Léon Say a présidé, le mois dernier, à l'hôtel de ville de Reims, la distribution solennelle des prix de vertu. Après s'être félicité de prendre part à cette « fête du dévouement, de la bonté et de la paix sociale », M. Léon Say s'est exprimé ainsi :

« La médisance, la méchanceté, le vol, le crime ont des tribunes toujours ouvertes. Il n'arrive pas un accident, une violence, un mal quelconque dans le monde, que le bruit n'en soit porté aux quatre coins de l'univers par les trompettes de la presse. Les crimes, les beaux crimes, comme on dit, sont l'objet d'une curiosité absolument universelle. On fait de leurs auteurs et de leurs complices les héros du jour. La scène du vol ou du meurtre est dramatisée. On la popularise par des images et des affiches peintes qui s'offrent à tous les yeux. On la raconte dans les détails les plus intimes. C'est l'histoire du siècle, si l'on veut, mais l'histoire écrite sur un mode bien décourageant, dans le but de faire connaître l'envers de la civilisation à ceux pour qui la civilisation est trop lourde à porter et qui en sont fatigués.

La réalité, d'ailleurs, ne suffit pas à rassasier le public, épris de ces sortes d'émotions, et les romans de crimes suppléent, quand il le faut, à l'absence de crimes véritables suffisamment appropriés au goût du jour.

Il y a quelques années, le public suivait avec passion les luttes, souvent décrites dans des romans à succès, de l'agent de la justice et de l'homme coupable. C'était, sous une forme vulgaire, la description du combat qui se livre entre le bien et le mal. D'autres fois on a imaginé ce combat dans le cœur même d'un homme, en présence de sa conscience érigée en juge. Il faut bien dire que ce genre de littérature n'est, après tout, que la forme vulgaire de cette noble histoire de la conscience humaine qui a été si souvent contée aux générations passées par de grands poètes, par de grands philosophes et par de grands chrétiens. Mais cette dégénérescence de la passion si noble que l'humanité a si souvent montrée pour l'étude de la conscience n'a pas atteint tout de suite son extrême abaissement. Elle a fait des progrès, lents d'abord et ensuite rapides.

Aujourd'hui la curiosité malsaine du peuple se nourrit des poisons littéraires les plus funestes. C'est la peinture du mal pour le mal même qu'on substitue tant qu'on peut à celle du bien, sous prétexte que le mal a plus d'action, plus de réalité, produit plus d'émotion, et aussi parce que le bien passe, hélas! pour plus ennuyeux.

Toutes les critiques sont intéressantes quand elles sont bien faites, et l'histoire d'une conscience en action intéresse toujours ceux qui la lisent ; mais n'est-pas abuser de l'analyse des sentiments que de faire ressortir avec complaisance ce qu'il peut y avoir d'inconsistance dans tout caractère et de faiblesse dans toute grandeur ? On prétend obéir à la vérité et rendre hommage à la nature elle-même quand on

découvre dans le coin d'une conscience une obscurité quelconque sur laquelle on est fier de projeter une vive lumière. Avec cette lumière, on éclaire la partie malade et l'on efface dans une ombre volontairement épaissie les parties les plus saines de l'âme analysée. C'est, il faut qu'on se le persuade, un triste abus de l'esprit critique, que tolère dans sa décadence un monde blasé, et qui pousse à préférer la rêverie, sorte d'oisiveté de l'âme, à l'action pour laquelle elle est faite. On substitue l'observation minutieuse d'une petite âme endormie à la contemplation d'une grande âme virile en action. Cette méthode littéraire que je déplore peut avoir les conséquences les plus tristes ; elle fait naître, dans la génération nouvelle, la curiosité du mal et l'insouciance du bien.

Aussi m'apparaît il que c'est un devoir très étroit pour tous les gens de bien de réagir de toute leur force contre la tendance de certains écrivains modernes à imaginer des romans de crimes et à se complaire dans la description des mauvais penchants sous prétexte que les mauvais penchants ont pu et peuvent germer dans les cœurs faibles et porter les fruits les plus odieux dans certaines circonstances imaginées et imaginaires.

Il est si difficile d'ailleurs de déterminer avec précision les motifs bons ou mauvais des actions humaines! Ces motifs ne sont pas faits la plupart du temps pour être pesés dans des balances de précision. Quelle n'est pas, en effet, la dose d'indifférence ou de fatigue de la volonté qui entre malheureusement toujours dans les raisons de l'homme pour lui faire prendre telle résolution ou pour le faire agir dans tel sens plutôt que dans tel autre! Les subtilités avec lesquelles on croit trouver les véritables raisons d'agir de l'homme ne sont que des rêves, et on ne peut apercevoir dans les analyses de cette espèce l'image d'une vie réelle, éveillée et forte.

Laissons donc s'user dans de stériles spéculations les prétendus observateurs et amateurs de dissections morales, et faisons mieux et autrement qu'eux. »

LE TRAVAIL MANUEL A L'ÉCOLE PRIMAIRE (CLASSES SANS ATELIER), D'APRÈS LE PROGRAMME OFFICIEL DE LA VILLE DE PARIS, par MM. *Jully* et *Porcheron*; Belin, 1892. — En quoi peut consister le travail manuel dans les écoles primaires, particulièrement dans les écoles dépourvues d'atelier? Bien des maîtres se posent cette question et, faute de pouvoir la résoudre, prennent le parti trop facile de s'abstenir et d'attendre. Voici un petit ouvrage qui nous paraît de nature à dissiper leurs doutes et à mettre fin à leurs hésitations. Prenant pour point de départ et pour point d'appui le programme tracé dans l'annexe F de l'arrêté du 18 janvier 1887, MM. Jully et Porcheron montrent comment ce programme peut être compris et appliqué dans chacun des trois cours de l'école primaire, ou plutôt ils l'appliquent effectivement par une série d'exercices appropriés; ils conseillent, ils dirigent, ils professent; maîtres et élèves n'ont qu'à les suivre. Peut-être vont-ils un peu loin, développent-ils plus que ne comporte le temps dont l'instituteur dispose, et que se disputent nos si nombreuses branches d'enseignement; peut-être aussi se font-ils illusion en pensant que

l'on peut plier, coller, cartonner, modeler surtout sans le secours d'une salle spéciale, sans un atelier ou quelque chose qui s'en rapproche. Mais à tout le moins, après avoir lu leur ouvrage, on peut se dire : « Je sais enfin ce qu'il faut entendre par le travail manuel à l'école primaire. Ce n'est pas, comme on se l'imagine trop généralement, un commencement d'apprentissage ; on n'y manie pas tout d'abord le rabot, la lime, la scie, etc. Il consiste dans des exercices essentiellement éducatifs, exerçant l'œil et la main, formant celui-là à bien voir, celle-ci à exécuter, à obéir à la volonté éclairée par l'intelligence. S'il exige du temps, il n'en fait point perdre; au contraire, il en fait gagner en rendant l'enfant plus apte à tout, notamment au dessin et à la géométrie dont il est une constante application. Il est probable que je n'épuiserai point , tant s'en faut, ces exercices si nombreux et si variés, dont plusieurs me paraissent dépasser mes forces et mes ressources; mais les auteurs m'avertissent que je puis choisir : parmi les divers travaux possibles à l'école, me disent-ils, il est nécessaire de faire un choix, puisque la totalité de ces travaux ne pourrait être réalisée dans le temps normal de la scolarité; ce choix doit être subordonné aux exigences et aux nécessités scolaires. Mais si je ne fais pas tout, je ferai au moins quelque chose, et le programme officiel du travail manuel ne restera pas dans une école à l'état de lettre morte ou de pure théorie. »

Tels sont, croyons-nous, les résultats que l'on peut attendre du petit ouvrage si substantiel de MM. Jully et Porcheron : il portera la conviction dans les esprits, il provoquera des essais et fera sortir plus d'un maître de son inertie à l'endroit du travail manuel; ajoutons que, par les directions pratiqnes qu'il donne, il supplée merveilleusement à l'éducation spéciale qui a si longtemps manqué à nos instituteurs. A tous ces titres, il nous paraît devoir prendre place dans nos bibliothèques d'école primaire. E. B.

HOLLANDE ET HOLLANDAIS D'APRÈS NATURE, par *Hippolyte Durand;* Jouvet et Cie, 1893. — C'est un petit pays et un grand peuple, grand par son histoire, par son énergie, par son activité, par l'héroïsme de ses guerres, son amour de la liberté, sa vie familiale, sa persévérance, ses triomphes sur la nature, le génie de ses artistes. Terre ingrate que la sienne, conquise en partie sur la mer, toute trempée d'eau, plate, monotone, habituellement enveloppée d'un ciel bas, sombre, triste, ruisselant, qui se confond avec les canaux, les estuaires, la mer grise. Et pourtant il y a un charme indicible dans cette contrée. M. Hippolyte Durand l'a bien senti et bien rendu, ce charme de la Hollande qu'il a rapidement parcourue en artiste, en poète, en philosophe. Quand le ciel s'élève, que le soleil brille, tout s'égaie dans les « pays bas ». Les villages sont coquets; les voiles sillonnent les champs, concurremment avec l'attelage des charrues ; les jardins, à la lettre émaillés de fleurs, remplissent l'air de doux parfums; la popu-

lation se répand dans les promenades, dans les rues, sur les quais, bordés de maisons gracieuses, qui ne ressemblent pas à nos immenses casernes et possèdent chacune leur individualité; à Rotterdam, à Amsterdam, elles se mirent dans les canaux qui donnent à ces villes un caractère si original et leur méritent si bien le nom de Venises du Nord.

M. Hippolyte Durand a rendu à merveille le caractère pittoresque de ces vieilles cités, raconté leurs glorieuses légendes, décrit leurs œuvres d'art; il nous promène tour à tour dans les musées, d'une éblouissante richesse de chefs-d'œuvre, à travers les fêtes populaires bruyantes et un peu trop fidèles aux peintures de Teniers, le long des fenêtres basses par lesquelles il nous fait entrevoir de charmants petits coins de la vie intime, sur les bateaux, dans les herbages, dans les boutiques, dans les écoles. C'est un guide aimable, spirituel, qui voit tout, qui voit bien, qui instruit et qui amuse, qui sait aussi toucher les cœurs. Son récit des sièges de Harlem et de Leyde en 1673 est tout à fait émouvant; le vaillant bourgmestre de Leyde, Van der Werf, s'y hausse à la taille des héros. La ville, entourée d'Espagnols, était réduite à la famine, les femmes et les enfants disputaient aux chiens les immondices des ruisseaux, la peste sévissait, les morts tombaient par centaines. La population s'indignait, murmurait. Un jour, on dépose un cadavre sur le seuil de la maison de Van der Werf, et lui-même fut assailli sur la voie publique; mais l'intrépide bourgmestre tint tête à l'orage. Sur le porche d'une église qu'ombragent deux tilleuls, il s'arrête, fait signe qu'il veut parler : « Mes amis, dit-il, que voulez-vous de moi?... J'ai juré de défendre la ville; Dieu me donne la force de tenir mon serment. Que la mort me vienne de vous, de l'ennemi, de Dieu, je ne mourrai qu'une fois. Je n'ai souci de moi-même, mais de la ville qui m'est confiée. Vos menaces ne m'effraient point, ma vie est à vous, voici mon épée, prenez mon corps, partagez-vous-en les morceaux pour apaiser votre faim; mais de vous rendre tant que je serai en vie, n'y comptez pas ! » Peu de jours après, les vents changent, les eaux inondent les digues, la flotte de secours arrive, et l'Espagnol démoralisé lève le siège. Leyde a élevé dans la suite une statue à son héroïque bourgmestre.

L'auteur, se souvenant des travaux et des préoccupations de toute sa vie, n'a eu garde de passer à côté des écoles sans y entrer. Le voici à Ijmuiden, petit bourg propre et bien bâti, sur la mer, en pleine dune, menacé d'un envahissement du sable, proie lente et sûre de cet ennemi qui ne désarme jamais. La grande place, toute pavée en brique, se défend avec peine. L'école voisine ne désarme pas non plus; c'est-à-dire que soir et matin le balai y fonctionne et déblaie. « Il est très avenant, ce logis d'école, et tout battant neuf. Garçons et filles réunis — c'est de règle en Hollande — y forment une population de trois cents élèves. Tout ce petit monde est correct, soigné, paré, pas contraint, mais plutôt babillard et gai. Le maître qui me reçoit parle trois langues, dont le français. Il veut bien, par faveur

grande, faire exécuter devant moi un *lied* à deux parties. La musique est la poésie de l'école, et le chant est le triomphe des écoliers hollandais. Ils y vont avec méthode, avec goût, avec entrain. Leurs yeux brillent, leurs voix montent, agiles et claires, la mélodie se déploie, et j'éprouve un tremolo d'émotion d'autant plus doux à ressentir qu'il est moins attendu. »

A Amsterdam, visite de l'un des douze orphelinats dus à l'initiative privée. Celui-ci est de fondation israélite et situé en plein quartier juif. « C'est le royaume de la bonne humeur, du bon ordre et de l'attrayante propreté. De là aussi, j'emporte cette saine impression des choses bien ordonnées, bien dirigées, qui ont une âme. »

Plus loin, voici l'institut des jeunes aveugles. « C'est l'heure de la promenade. Jeunes gens et jeunes filles, formant deux groupes, tournent avec régularité dans un petit jardin, autour de deux ronds de fleurs. On jase, et non sans animation. Tandis que je regarde ces évolutions monotones, une main se pose sur mon épaule : c'est le directeur. Après avoir traversé les préaux, le gymnase, les ateliers, on me mène au sanctuaire, qui est la salle de musique. Un grand orgue, des pianos, des harmoniums y sont en nombre respectable. Bientôt tout s'anime, tout chante sous les doigts des jeunes garçons et des jeunes filles. Des chœurs se forment, des voix se mêlent et la douce mélodie remplit le vaisseau sonore, berçant l'oreille, attendrissant le cœur, donnant l'essor aux rêves. — Il y a un musée des travaux, fort intéressant à visiter. On y expose, sous des vitrines, de riches et savantes broderies, toutes fières de la médaille obtenue à l'Exposition universelle de 1889. Sur l'une d'elles, la Pénélope aveugle a tracé, en forme de *grecque*, ces mots de reconnaissance : « Bénie soit l'institution des aveugles ! » — Un cahier contient les divers types d'écriture en usage dans l'institut; Braille y règne, mais non pas seul; il y a un système danois, un système allemand; mais ce sont choses d'initiés... Et puis la machine à écrire, l'ingénieuse Remington, a fait son entrée en scène. On en espère beaucoup. On m'a fait lire une strophe de Béranger transcrite avec une absolue correction, et ce fut un plaisir pour moi de rencontrer ce témoin de la culture française. Ce n'est pas le seul. Un jeune garçon m'a récité un long poème — auteur inconnu — avec une justesse d'intonation et d'expression qui m'a ravi. Des vers de Coppée, des vers de Manuel ont terminé la petite fête. Le meilleur aède est un adolescent qui n'a pas son pareil pour rempailler les chaises. Car on pense bien que l'excellent directeur n'a garde de négliger l'éducation pratique de ses pensionnaires. Il leur faut un gagne-pain. Un tiers d'entre eux sont musiciens, organistes, accordeurs; les autres s'exercent à la vannerie, à la brosserie, à la sparterie, aux industries similaires. — L'institut a pris naissance en 1808 sous l'influence de Valentin Haüy, qui avait déjà créé la maison de Paris. Plus de six cents jeunes aveugles ont passé par ses murs. »

Après les aveugles, les sourds-muets. L'établissement que M. Durand a visité se trouve à Groningue. C'est le plus ancien de la Hollande et l'un des meilleurs de l'Europe. Il fut fondé en 1790 par Henri-Daniel Guyot, « pasteur de l'église wallonne en Groningue », descendant d'une famille française protestante qui, après la révocation de l'édit de Nantes, avait quitté la Lorraine pour s'établir en Hollande. Guyot, de passage à Paris en 1784, avait connu l'abbé de l'Épée, et il s'est inspiré des mêmes principes pour la fondation de son institution. A sa mort, en 1828, il eut pour successeurs ses deux fils, tous deux docteurs, l'un en médecine, l'autre en droit. L'établissement est commun aux garçons et aux filles. Les pauvres jouissent du bienfait de la gratuité. « Le budget est alimenté par des subventions de l'État, de la ville, par la rétribution d'une partie des pensionnaires, et par des dons volontaires, faciles à recueillir dans ce pays de la bienfaisance. L'instruction est primaire et professionnelle. Pour l'enseignement primaire, les garçons et les filles sont réunis dans la même classe. L'enseignement professionnel fait des tailleurs, des cordonniers, des menuisiers, des tourneurs, des ébénistes et quelques comptables. Les filles sont instruites surtout aux travaux du ménage, à la couture. Elles fournissent de bonnes ouvrières. Le cours normal des études est de huit années. Le directeur actuel, le D[r] Alings, rend témoignage du bon esprit de ses enfants, comme il les appelle. Il les dit dociles, attentifs, reconnaissants envers leurs maîtres. Leurs défauts proviennent de leur infirmité. Ils se montrent quelque peu défiants, ombrageux, enclins à croire qu'ils sont l'objet de conversations qu'ils n'entendent pas. Il faut les manier avec une fermeté douce et une extrême dextérité. Aimer le maître est la loi de toute éducation, nulle part plus nécessaire que dans le programme de ces déshérités. *Je ne lui ai rien appris*, disait ce précepteur : *il ne m'aimait pas*... Quelques paroles de bienvenue me furent adressées par de jeunes garçons n'ayant encore que douze ou quinze mois d'études. Toute leur âme intelligente était passée dans leurs yeux. Le maître aidait de la voix et du geste la génération laborieuse d'une phrase lente à venir. Un petit blondin, dont je revois d'ici la mine intelligente et les yeux brillants, fut le premier à débrouiller l'écheveau, et d'une voix gutturale, faisant *rrr*ésonner les R, répéta d'une haleine ce que le maître avait lentement et méthodiquement articulé ; les autres suivirent, et ce fut à qui gazouillerait la même phrase en l'honneur du *Monsieur venu de Parrris.* »

Qu'il y a dans ce livre de jolies pages sur les enfants, sur les écoliers, et comme on sent que l'écrivain les aime ! Il se plaît à leurs jeux, à leur babil, à leurs gaîtés, à leurs petites prétentions ; il les regarde avec complaisance à la foire, sur le bateau, dans l'école, sur la place publique ; il entre en conversation avec eux ; il explique à un collégien l'inscription de la statue d'Érasme sur une place de Rotterdam ; il se fait adopter par un délicieux mioche de sept ans confié en dépôt

par une grand'mère au buvetier d'un bateau pour être remis intact au papa qui habite Amsterdam. Sur un autre bateau (on vit sur l'eau dans ce pays-là), il aperçoit une bourgeoise d'Amsterdam qui voyage avec ses deux fils; aussitôt notre psychologue est captivé. « Les deux jeunes gens m'intéressent. Ils sont les éléments d'un problème à résoudre. L'aîné — seize ans — est déjà sérieux, concentré, correct : il est homme. Le jeune — treize ans — est évaporé, tout en bruit, tout en mouvement, ne cessant de parler que pour siffler, importun, taquin : c'est un gamin. C'est le gamin pourtant qui fera l'homme précoce d'à côté. A quelle date précise a lieu l'évolution? Vers la quinzième année, m'assure quelqu'un. Quinze ans est le point de partage des deux courants de la vie, le folâtre et le sérieux. A quinze ans, il faut que l'adolescent hollandais soit passé fleur, que son caractère se noue et se mûrisse en fruit. Ainsi soit-il. Le jeune et blond Willem, mon compagnon de route sur le *Dauphin*, aura besoin de quelque effort pour rattraper son frère, le sage Conrad. »

J'aimerais à signaler encore dans l'ouvrage de M. Hippolyte Durand des descriptions de la vie urbaine et de la vie rurale, du salon, de la cuisine, de la ferme, de ces « clochers qui font une mauvaise fin » en oignon de tulipe, des pages pleines de sève sur l'art hollandais, sur Gérard Dow, sur Rembrandt, et aussi les très belles gravures qui illuminent ce livre et ajoutent à son prix; mais c'est aux lecteurs à y aller voir eux-mêmes. Une dernière citation seulement, qui pourra donner à réfléchir.

L'auteur est dans une petite ville de la Frise, à Sneek, où il se plaît à errer dans les rues et sur les bords du canal. « Mes pérégrinations m'amènent sur une petite place, devant une librairie, remarquable entre toutes par une brillante exhibition d'estampes et de livres français, — ceux-ci rangés en bon ordre et d'après un choix des plus judicieux. J'entre, — c'est plus fort que moi, — ayant soin d'annoncer un curieux, non un acheteur. Le libraire me reçoit comme si j'avais les mains pleines de banknotes. Nous causons Hollande et France, et mille liens subtils d'une sympathie latente se découvrent entre nous. Il aime mon pays dont il connaît la littérature à fond, et l'élément contemporain autant que le classique. Nos poètes lui sont familiers, même ceux qui sont d'hier, même, Dieu me pardonne! ceux de demain. Je rougis de ne pouvoir lui rendre la pareille; quelques mots sur Vondel, sur Cats, sur Bilderdijck, et me voilà à sec. Il a l'obligeance, par quelques paroles honnêtes, de couvrir ma retraite : Notre langue, dit-il, nous condamne à l'isolement; nos poètes chantent pour quatre millions d'hommes; les vôtres pour le monde lettré. — Je l'interroge sur son commerce : — Une petite ville; on n'y lit guère? — Détrompez-vous, me répond-il. Chez nous, tout le monde lit, surtout dans nos campagnes. — Quoi, les paysans? — Les paysans, ce sont nos meilleurs clients. Avant la crise agricole, quand le commerce était prospère, il n'était pas rare, les jours de

marché, de voir trois ou quatre paysans entrer à la file dans ce magasin et sortir avec un paquet de livres sous le bras. — Quelle nature de livres? — Je vous le donne à deviner. — Des manuels d'agriculture? — Mieux que cela. — Des histoires? — Mieux que cela. — Des romans? — Fi donc! nos fermiers sont gens sérieux. De la poésie; le théâtre de Schiller, et les œuvres de Henri Heine. — Je tombai de mon haut. Il dut me croire rouge de surprise; je l'étais de confusion en comparant l'état de nos campagnes avec les leurs. « Entrez dans une petite ville de province, disait Voltaire; rarement vous y trouverez une ou deux librairies. Il en est qui en sont entièrement privées. Les juges, les chanoines, l'évêque, le subdélégué, l'élu, le receveur du grenier à sel, le citoyen aisé, personne n'a de livres personne n'a l'esprit cultivé; on n'est pas plus avancé qu'au douzième siècle. » Le tableau a cessé d'être exact. Mais que nos ruraux sont loin de pouvoir entrer en ligne avec ces lecteurs frisons! — Et notre littérature, demandai-je, que devient-elle à Sneek? Mon interlocuteur sourit sans répondre, atteignit un volume in-12 de 800 pages, dont la fraîche couverture blanche portait ces mots : PERLES DE LA POÉSIE FRANÇAISE CONTEMPORAINE; 4e édition, revue et augmentée; Sneek, H. Pyttersen, éditeur, 1888. — Quelle rencontre et quelle surprise! Trois générations de poètes évoquées devant moi : les rêveries de Lamartine, les fictions puissantes de Victor Hugo, les fièvres d'Alfred de Musset, les fantaisies de Banville, les intimités de Coppée, les symboles de Sully Prudhomme, les belles moralités de Manuel, les raffinements exquis de Jules Lemaître, les savoureuses rusticités de Fabié, j'avais tout cela sous la main, je jouissais de ce concert, et c'est un éditeur de Sneek qui me procurait ce plaisir. M. Pyttersen — car j'avais devant moi l'auteur et l'éditeur de ce recueil — devina mes sentiments. Il me fit entrer dans un petit salon adjacent, mit entre mes mains le couteau d'ivoire, et — décidément la discrétion est par excellence une vertu hollandaise — me laissa en paix jouir de mon plaisir. »

N'est-il pas vrai que cette librairie de petite ville frisonne ouvre un jour curieux sur les mœurs hollandaises, qu'elle explique bien des choses et laisse rêveur un lecteur français? J. S.

LA RÉDACTION A L'EXAMEN DU CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES, par Mme *Kergomard*, inspectrice générale des écoles maternelles, et M. *René Leblanc*, inspecteur général de l'enseignement primaire; Paris, Hachette, 1893.

TREIZE CENTS SUJETS DE RÉDACTION POUR LE CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES, par MM. *Pierre*, inspecteur d'académie, et *Minet*, inspecteur primaire. Livre de l'élève et livre du maître; Paris, Fernand Nathan, 1892.

Une très modeste réforme, en apparence du moins, a été apportée l'an dernier à l'examen du certificat d'études primaires. Cette réforme

aura, nous l'espérons, les plus heureux effets. Elle consiste dans un nouvel article du programme qui est ainsi conçu : « Une rédaction d'un genre simple portant, suivant un choix à faire par l'inspecteur d'académie, sur l'un des trois ordres de sujets ci-dessous : 1° l'instruction morale et civique ; 2° l'histoire et la géographie ; 3° des notions élémentaires de sciences avec leurs applications à l'agriculture et à l'hygiène ».

Il ne s'agit donc plus d'imposer aux élèves, pour la rédaction qui doit donner la mesure de leur habileté à écrire leur langue maternelle, des sujets de pure invention, où l'imagination seule soit en jeu. Ils n'ont pas encore assez vécu, assez lu, pour tirer de leur propre fond des éléments suffisants. Leur rédaction était vide, banale, presque toujours nulle. On leur demande maintenant de faire appel à leurs souvenirs de classe, à leurs études, à ce qu'ils ont entendu et vu autour d'eux; il suffit qu'ils mettent un peu d'ordre et de clarté dans leurs connaissances, quelque élémentaires qu'elles soient, pour qu'ils fassent une composition satisfaisante.

Beaucoup de maîtres ont été effrayés de cette innovation. Ils n'ont pas tous compris ce qu'on leur demande. Il faut un peu de temps pour les habituer à cet exercice. Il leur faut aussi des conseils, des directions, des exemples surtout. C'est ce que les auteurs des livres que nous signalons ont voulu leur donner. « Il suffira, dit Mme Kergomard, de jeter un coup d'œil sur le volume que nous offrons aux instituteurs pour être convaincu qu'il ne s'agit pas ici d'un catéchisme moral ou scientifique. En morale nous avons proposé deux sortes de sujets : 1° des sujets où l'enfant rend compte de ce qu'il a appris, et qu'il ne pourra traiter que s'il a compris d'abord, puis retenu les leçons du maître; 2° des sujets de morale pratique qui exigent le concours de la conscience, du sentiment et de l'imagination. En histoire, nous avons fait un choix destiné, dans notre pensée, à éclairer les époques importantes, à préciser les faits essentiels, et surtout à éveiller l'âme patriotique et à la faire vibrer. En géographie, la partie économique et la partie pittoresque nous ont fourni le plus grand nombre de sujets. »

C'est bien cela qu'il faut en effet, un choix judicieux de sujets importants, et qui soient en même temps à la portée des enfants. On ne leur demande pas des minuties, des raffinements, mais les idées les plus saillantes, les faits les plus nécessaires à savoir. Les choix de ce volume sont sages, bien distribués, selon une bonne méthode, et serviront tout à la fois d'exemple et de revision.

On en peut dire autant du choix des questions proposées par M. René Leblanc comme sujets de récréations scientifiques. « Nous n'avons pas, dit-il, voulu proposer beaucoup plus de sujets qu'un enfant de douze ans n'en pourra rédiger, et c'est à dessein que nous avons évité d'embrasser sur la matière traitée tout ce qu'il est possible de savoir; nous avons suivi un système opposé en cherchant à dégager du tout

ce qu'il n'est pas permis d'ignorer. Il nous reste une quarantaine de sujets qui représentent un programme assez complet et parfaitement suffisant pour un enseignement scientifique à l'école élémentaire. »

MM. Pierre et Minet se sont montrés moins réservés. Ils ont réuni un nombre considérable de sujets pour éviter au maître l'embarras des recherches et lui fournir de la matière pour de longues années. Au livre de l'élève qui contient les sujets et les sommaires, ils ont ajouté un livre du maître qui donne les développments, les sujets traités. Ils se sont livrés à un labeur considérable et pour lequel nos instituteurs leur doivent de la reconnaissance. Ils ont fait une sorte de petite encyclopédie de toutes les matières sur lesquelles peut porter la rédaction au certificat d'études primaires et ouvert une mine où l'on pourra puiser à volonté pour les exercices oraux comme pour les devoirs écrits.

Ces divers livres, cela va sans dire, doivent surtout suggérer des idées aux maîtres, et non être suivis à la lettre et copiés avec superstition. Ils aideront à franchir les premières étapes, à faire entrer le nouveau programme de rédaction dans les habitudes de nos écoles, et à faire avancer d'un pas décisif l'enseignement intellectuel de la langue.

J. S.

L'INSTRUCTION PUBLIQUE EN FRANCE ET EN ITALIE AU XIXe SIÈCLE, par *Ch. Dejob;* Colin, in-12. — M. Dejob connaît l'Italie presque aussi bien que la France; il est donc naturel qu'il unisse dans son livre ces deux pays que divise — momentanément, sans doute — la politique. Et vraiment, quand on lit la première des études qui composent ce livre, *Napoléon Ier et ses lycées de jeunes filles en Italie*, quand on sait que les collèges de Milan, de Vérone, de Naples, fondés par la France sous le premier empire, sont encore vivants et prospères, qu'ils ont puissamment contribué à former le cœur et l'esprit de la femme en Italie et à préparer les générations qui ont affranchi et unifié ce pays, on se dit que, de ce côté comme de quelques autres, les Italiens sont un peu nos débiteurs. Mais je n'insisterai pas ici sur cette étude, si curieuse pourtant et si nouvelle; les deux études qui suivent *(L'enseignement supérieur libre en France* et *Villemain en Sorbonne)*, me paraissent offrir un intérêt plus général au public de la *Revue*, car, toute catégorie d'enseignement mise à part, elles précisent deux moments curieux de notre histoire littéraire, celui où La Harpe essayait de rajeunir la critique classique, et celui où Villemain fondait la critique moderne.

Ouvert le 11 décembre 1781 par Pilâtre des Roziers, l'établissement qui fut tour à tour le Musée, le Lycée et l'Athénée était, au début, comme le montre M. Dejob, une sorte d'école pratique des sciences et de conservatoire des arts et métiers, à l'usage des gens du monde, sans doute, mais point si mondain, puisqu'on y faisait des cours sur la fabrication des étoffes et la teinture.

« On pourrait croire, parce que l'établissement qu'il a fondé rappelle surtout le nom de La Harpe, que l'amour des lettres en a suggéré la fondation. Il n'en est rien : le fondateur obéit à la pensée qui avait inspiré la partie scientifique de l'*Encyclopédie*. Le dix-huitième siècle, sans placer exclusivement le bonheur dans le bien-être, voulait que la science se proposât principalement de rendre la vie plus commode : de là, les soins que prend Diderot pour exposer les progrès des arts mécaniques, la célébrité qui, dès le premier jour, récompensa à des titres divers les Jacquart, les Parmentier, les Jenner, les Franklin ; de là, les sociétés qui se formèrent dans la seconde moitié du siècle pour encourager les découvertes applicables à l'agriculture et aux métiers. Les lettres ne furent admises dans la maison de Pilâtre que quelques années plus tard. Mais toutes les fois qu'elles s'allient aux sciences dans une œuvre commune, comme elles sont plus accessibles à la foule, elles demeurent seules dans sa mémoire. »

C'est seulement quand le Musée devint le Lycée, après la mort tragique de Pilâtre (1785), qu'il fut, selon la définition de Sainte-Beuve, « une fondation à la fois littéraire et scientifique, une élégante Sorbonne ». L'histoire y fut alors professée par Garat, la littérature par La Harpe. C'est l'enseignement de ce dernier que M. Dejob étudie de plus près ; mais, dans cet enseignement, la politique est inséparable de la littérature, et c'est seulement pour plus de clarté que nous distinguerons chez La Harpe l'homme politique et le critique.

Il fut d'abord un foudre de libéralisme, de républicanisme même, ce petit La Harpe, le disciple, le fils de Voltaire. Il soulevait les acclamations de son auditoire en s'écriant : « Dieu n'a point fait de rois, mais des hommes ! » Sous la Terreur, il professait en bonnet rouge ; ses collègues en faisaient autant, d'ailleurs, et c'était là, nous apprend M. Dejob, une mesure générale prise par l'administration du Lycée. Mais c'était faire du zèle, apparemment, que demander qu'on ôtât des tragédies les maximes monarchiques et qu'on effaçât les armoiries royales sur les couvertures des livres de la Bibliothèque nationale. Zèle inutile : en 1794, La Harpe subit une détention de quatre mois. Quand il sortit de prison, la Grâce lui avait ouvert les yeux ; il était désabusé de ses erreurs philosophiques et politiques. Dès lors, ce voltairien se retourna contre les philosophes ; ce révolutionnaire contre la Révolution. On écoutait, nous dit-il, l'orateur (c'est *le lecteur* qu'il faudrait dire, car les leçons étaient lues) « avec une sorte de silence sombre et inquiet : il semblait que l'on eût peur d'entendre ce qu'il n'avait pas peur de dire ». Mais c'est lui qui le dit de lui-même : ne grandit-il pas un peu son rôle et son courage ?

Je veux croire avec Chateaubriand, avec Benjamin Constant, avec Sainte-Beuve et M. Dejob, que cette palinodie fut sincère. Toutefois, j'avoue ne pas bien voir la transition. Je comprendrais la conversion foudroyante et radicale, aidée par l'horreur de la prison et la crainte de pis encore. Sainte-Beuve a peint cette « révolution de cœur » en

citant un touchant récit de La Harpe. Mais ce que Sainte-Beuve n'a pas vu, ou, du moins, ne montre pas, ce que M. Dejob met, au contraire, en pleine lumière, c'est que, pendant les trois années qui suivirent son emprisonnement (1794-1797), La Harpe, s'il fut un chrétien, — un chrétien singulièrement âpre, personnel et vindicatif! — ne fut nullement un royaliste : il composait une ode patriotique, il se laissait nommer professeur à l'École normale créée par la Convention ; il s'écriait, en flétrissant les terroristes : « Non, tous ces crimes ne sont point notre Révolution : car ils ne l'ont pas détruite, et le crime se détruit toujours lui-même. Non, leur tyrannie n'est point notre liberté : car leur tyrannie a passé, et notre liberté ne passera point. Redisons à l'Europe et à la postérité : Jugez notre République non par ce qu'elle a souffert, mais par ce qu'elle a fait. » Comment se fait-il donc qu'à partir de 1797, La Harpe donne et dans sa chaire et à la tribune des sections des preuves d'un royalisme si fervent? Est-il vraisemblable que, sans raison apparente, ou, du moins, grave, La Harpe ait alors cette brusque révélation qu'il n'avait pas eue aux heures dures de la prison, ni au lendemain? Suffira-t-il d'alléguer « la politique haineuse et méprisante à laquelle le Directoire se laissait aller contre le catholicisme »? Mais le voltairien converti avait vu des temps autrement difficiles pour la religion.

Sans aller jusqu'à dire, avec l'auteur d'un livre récent, pas très bon, mais curieux sur le sujet qui nous occupe [1], que le nom de La Harpe, « méprisé de son vivant jusque dans le sein de l'Académie, restera toujours le synonyme d'hypocrisie et de lâcheté », j'avoue n'avoir été pleinement convaincu ni par le plaidoyer ancien de Sainte-Beuve ni par le plaidoyer récent de M. Dejob. J'en reste un peu, sur La Harpe, à l'admirable épigramme de Lebrun, au mot de Mme Panckoucke sur le « petit monstre d'orgueil », aux ironies de Pauline de Meulan sur « le citoyen La Harpe », incrédule de la veille, qui à propos de tout déclame contre le fanatisme d'irréligion. J'ai peur que, en tout, ce « pygmée », dont l'impertinent visage semblait à Lebrun prédestiné aux soufflets, n'ait été décidé que par les raisons les moins noblement personnelles. Sans rien affirmer, je me figure que la « conversion » de La Harpe était déjà commencée vers l'époque de la Révolution, à la suite de mésaventures personnelles de plus d'un genre; que, sous la Révolution, s'il se montra farouche à ce point, c'est justement par absence de conviction et par peur; qu'il prit ensuite, en des temps moins dangereux, sa revanche d'une trop longue contrainte. Les morceaux que cite M. Dejob, et qui le touchent, me semblent assez peu probants; je n'y sens point une émotion profonde. Je crois bien qu'il faut refuser à La Harpe « l'aimable modé-

1. M. Guillois, *Pendant la Terreur : le poète Roucher*. Roucher, dit odieusement La Harpe, est mort « martyr de ses étranges sottises et de la fureur des étranges disciples de Rousseau ». Là et ailleurs, La Harpe paraît un insulteur qui s'acharne sur ses victimes.

ration qui attire la sympathie »; mais je ne sais trop s'il faut lui accorder « la loyauté courageuse qui commande l'estime », et tout lui pardonner en faveur de l'intrépidité avec laquelle il a lutté pour « ses croyances »; car, outre que ce christianisme, si imprévu chez un La Harpe, est dépourvu de toute modestie et de toute charité, il dépasse toute mesure, comme celui de tous les néophytes encore mal affermis dans leur foi, et va jusqu'à absoudre l'Inquisition. L'intolérance, répond M. Dejob, n'est pas plus en elle-même un signe d'hypocrisie qu'un signe de foi. Sans doute, mais ici le doute persiste, parce qu'on ne voit nulle part la raison bien décisive d'un tel revirement.

Comme professeur et comme critique, La Harpe se relèverait. Chateaubriand lui accorde « un esprit droit, éclairé, impartial au milieu de ses passions, capable de sentir le talent, de l'admirer, de pleurer à de beaux vers ou à une belle action ». On sent que La Harpe n'a pas été parmi les détracteurs du *Génie du Christianisme*. Sainte-Beuve, qui croit voir aussi chez lui « un fonds généreux », le juge pourtant avec plus de sang-froid, en critique qui n'aime pas à être dupe : « Il étend, il développe et il applique les principes du goût de Voltaire... Dans l'expression comme dans les idées, il trouve ce qui se présente d'abord et ce qui est à l'usage de tous... Il est excellent pour donner aux esprits une première et générale teinture. » Qu'est-ce à dire, sinon qu'il a été beaucoup plus professeur que critique? En nous renseignant avec précision sur l'étendue de sa popularité, M. Dejob nous permet d'apprécier les qualités vivantes du professeur. Il n'estime pas moins le critique, puisqu'il lui attribue l'invention de la critique appliquée, de celle qui s'intéressera désormais moins aux principes qu'aux œuvres. Au fond, pourtant, l'esprit de la critique n'a pas changé, et les principes littéraires de La Harpe sont bien encore, comme l'observe Sainte-Beuve, ceux de Voltaire. Le cadre n'est plus le même; l'horizon n'a guère plus d'amplitude. Mais le Lycée, en même temps qu'il popularisait l'étude des sciences et des langues étrangères, préparait un public de lettrés que Laromiguière, Cousin, Guizot, Villemain trouveront tout prêt lorsqu'ils ramèneront la foule vers la Sorbonne.

En distinguant Villemain parmi les professeurs de la Sorbonne, M. Dejob ne s'est pas résigné à l'étudier seul, car ce qui le préoccupe, c'est moins l'histoire des faits ou des individus que les transformations du goût public. Peut-être plaide-t-il avec un peu trop d'indulgence la cause du gouvernement de la Restauration, dont on a exagéré les torts selon lui; mais ces torts, il est le premier à les reconnaître :

« Il serait absurde de soutenir que la Restauration traitât l'Université avec une indulgence maternelle. Si elle ne l'a pas sacrifiée à ses ennemis, elle l'a décimée. Voici le tableau des exécutions de la première heure, tel que l'a tracé Guizot, qui en approuvait le principe, sans prévoir qu'elles s'étendraient un jour jusqu'à lui : « Neuf recteurs entre vingt-cinq et cinq inspecteurs d'académie ont été rem-

)ans les collèges royaux trois proviseurs ou censeurs, trente-
ısseurs, trois économes et un très grand nombre de matres
ɔnt été destitués; quatre proviseurs, cinq censeurs, vingt-trois
ırs ont été suspendus ou déplacés; plus de trois cents élèves
s ont été renvoyés. Dans les collèges communaux, dix-huit
ux et cent quarante régents ont été destitués, suspendus ou
. La suppression de la plupart des Facultés des lettres et des
a dispensé la Commission d'examiner la conduite des pro-
de ces établissements. Dans les Facultés de droit et de méde-
uf professeurs ont été suspendus. »

irable régime! Mais n'avait-il pas le droit de se défendre
eux qui attaquaient ouvertement ses actes? C'est une question
que celle des rapports de l'État et de l'Université, et je me
de la traiter ici. Toutefois, n'est-ce pas la noblesse de l'ensei-
t à tous ses degrés, et de l'enseignement supérieur en parti-
u'il ne puisse s'exercer sans remuer des idées parfois importunes
ssants? Des idées aux allusions, plus ou moins irréfléchies
tées, il n'y a qu'un pas, et ce pas est vite franchi, grâce à la
té de l'auditoire. C'est ici une question de mesure. Villemain
rs observé cette mesure, sauf quand il rencontrait les Jésuites
chemin. Mais quel temps que celui où il fallait se justifier de
pas tout blâmé chez Rousseau, où l'on devait voiler sous de
s périphrases les titres des *Lettres persanes* et de l'*Ingénu*: « un
que nous ne pouvons pas lire ici..., un ouvrage que je ne
ai pas », où le *Satyricon* de Pétrone est appelé « ce livre qu'il
pas lire, et qu'il est à peine permis de nommer »! Quel
enseignement supérieur, que celui où un Cousin doit soumettre
ité le programme détaillé de ses cours!
ınt chez M. Villemain plutôt le professeur que le critique,
ɔ a fort bien montré ce qu'il apportait de nouveau dans l'en-
ıent de la littérature française:

ossédait l'art de tout dire; il était sûr de retrouver à point,
ı mot spirituel, sa sensibilité pour admirer le beau et le faire
)ans la vie quotidienne, dans la polémique, il a su fort bien
s épigrammes aux compliments; il pouvait dans sa chaire
ce talent pour le plaisir de son auditoire; il n'a pas voulu
r sans péril, aux dépens des grands écrivains et de la jeunesse
ıui, en riant d'eux, aurait perdu l'habitude salutaire du respect.
s si amusant ne forme point à l'irrévérence. Villemain avait
sprit pour régenter le génie, mais il en avait assez pour
et faire oublier à ses auditeurs la distance qui les sépare, eux
es grands hommes. Il s'en garde bien. Ce qu'il cherche à
ɔn eux, plus encore que le sens critique, c'est l'enthousiasme. »

é des qualités, M. Dejob voit clairement les défauts et peut-
ne les voit-il avec une lucidité de critique trop implacable.
che à l'enseignement de Villemain d'être pénétré de l'amour
erté plus que de l'amour du bien (mais former des « citoyens

utiles » et des « hommes de bien », n'est-ce pas un peu la même chose ?), d'être une conversation élégante et superficielle plus qu'un cours nourri et suggestif, de viser à plaire plus qu'à instruire. Il faut reconnaître que les leçons de Villemain manquent souvent de proportion, presque toujours de profondeur. Oui, comme les dieux d'Homère, il est en trois pas au bout du monde; il ne dit pas toujours tout l'essentiel, et pourtant il multiplie les digressions. On ne sait pas pourquoi il consacre seulement deux leçons à Montesquieu alors qu'il en consacre trois à Alfieri. Oui, il semble n'avoir qu'une crainte, celle d'ennuyer son auditoire. Oui, ce qui lui manque le plus, comme il l'avoue à Victor Hugo, c'est la force. Arrivé très haut très jeune, il est entraîné et il entraîne par l'élan même de sa jeunesse, et, dès que cet élan se ralentit, comme il n'a pas le loisir des méditations profondes, il laisse voir de plus en plus les défauts d'une manière trop académique. Mais je n'accorderai pas volontiers que son influence ne soit pas égale à celle des Cousin et des Guizot. De Cousin il ne reste rien ; de Guizot, il reste surtout le souvenir d'une révolution faite contre lui, et d'un haut, mais froid dogmatisme. Villemain est le vrai fondateur de la critique historique, et, si sa renommée a perdu de son éclat, c'est précisément qu'il a trop réussi : ses héritiers l'ont fait oublier, mais c'est bien de lui qu'ils héritent. D'ailleurs, c'est de Villemain professeur qu'il était surtout question ici, et les qualités du professeur ne sont peut-être pas toujours, quoi qu'on en dise, celles du critique. « Il donnait, dit Michelet, le spectacle rare d'une improvisation réelle : les autres étaient si préparés ! Lui, on le voyait faire, lancer de véritables étincelles, qui surprenaient tous et lui-même. » M. Legouvé, qui l'a entendu et qui a consacré une étude pénétrante à Villemain professeur, dit aussi : « Nous sortions de son cours enfiévrés, frémissants, frémissants du désir de savoir. Ce qu'il nous apprenait nous touchait encore moins que ce qu'il nous donnait envie d'apprendre. C'était un grand allumeur d'esprits. » Sainte-Beuve, lui-même, peu favorable à Villemain comme aux autres professeurs libéraux, le reconnaît : « Il avait une flûte admirable ». Eh ! mais le talent du professeur consiste peut-être à savoir jouer de cette flûte-là.

J'en ai trop dit sur ce livre; mais il touche à tant d'hommes et à tant de choses ! Ma conclusion serait bien, je le crois, celle de M. Dejob, c'est que l'enseignement de l'État est plus vraiment libre que l'enseignement libre, car le maître y est moins esclave du public. Si cela est vrai de Villemain, si supérieur à La Harpe, combien est-ce plus vrai encore dans un temps où de l'enseignement supérieur à l'enseignement primaire circule un si large courant de liberté !

F. Hémon.

L'Imagination et ses variétés chez l'enfant, étude de psychologie expérimentale appliquée à l'éducation intellectuelle, par *Frédéric Queyrat*; 1 vol. in-8°, Félix Alcan, Paris. — L'imagination s'entend

en psychologie de la combinaison des images ou simplement de leur reproduction. Dans le premier cas, elle est une faculté qui invente et qui crée; dans le second, elle n'est à vrai dire qu'une forme de la mémoire, variable selon les esprits, une reproduction affaiblie de la sensation. L'auteur nous prévient que c'est sous ce second point de vue qu'il la considère exclusivement. Il nous prévient également qu'il se servira du mot *image*, quoique ce mot ne semble convenir qu'aux sensations visuelles, pour les sensations auditives et tactiles-musculaires, et qu'il laissera de côté celles de l'odorat et du goût, dont le rôle est très effacé dans le développement de la vie intellectuelle.

Il constate alors que l'activité de l'esprit, chez l'enfant, s'exerce principalement sur les sensations et images visuelles, auditives et tactiles-musculaires, ainsi que sur les idées qui en dérivent, soit isolées, soit associées, avec l'aide des mots qui expriment tous ces faits psychiques.

Mais chaque cerveau n'est pas également propre à percevoir toute espèce de sensations et par suite à conserver toute espèce d'images. Si parfois celles-ci s'équilibrent, il arrive souvent aussi que tantôt les images visuelles et tantôt les images auditives ou les images tactiles-musculaires ont une prédominance plus ou moins marquée. *De là provient la diversité des esprits.* La cause organique en paraît due à un développement inégal des fonctions cérébrales, sous l'influence primitive de l'hérédité.

La prédominance d'un ordre d'images dans un esprit lui assure des aptitudes prononcées pour une science, un art, une profession. L'éducateur devra donc s'appliquer à la reconnaître, afin, s'il y trouve un réel avantage, de pousser l'enfant dans la voie que lui trace la nature.

Cependant, à cause des dangers qui peuvent résulter de la culture trop exclusive d'un genre d'images, la vraie tâche de l'éducateur consistera à former des esprits où les diverses espèces d'images se contre-balancent : il y aura double profit, en effet, puisque les périls signalés seront moins à redouter et les aptitudes de l'enfant plus variées.

Afin d'y réussir, l'éducateur devra s'appliquer d'abord à cultiver chaque espèce de sensations et d'images prises à part; puis, pour les études et les divers exercices intellectuels des enfants, faire, quand il sera possible, simultanément appel aux trois sortes d'images, qui en s'associant se fourniront alors un mutuel appui.

Telles sont les principales idées qui constituent le fond philosophique du livre, et elles sont exprimées dans un style simple et clair, accessibles par suite à des lecteurs qui n'auraient point fait de la psychologie une étude spéciale. C'est là un de ses mérites, alors même qu'il n'apporte rien de bien neuf. Il en a un autre. Tous ces aperçus philosophiques reposent sur des observations personnelles que chacun peut reproduire sur lui-même, ou sur des constatations empruntées aux psychologues expérimentateurs et aux savants. Il témoigne d'assez nombreuses lectures : de là quantité de faits précis,

bien groupés, qui viennent confirmer les idées théoriques, et jettent dans l'exposition de la variété et de l'intérêt. A ce double titre, le livre de M. Queyrat nous a paru mériter d'être signalé aux lecteurs de la *Revue*. **I. Carré.**

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de décembre 1892.

Enseignement des jésuites. De la manière d'apprendre et d'enseigner (De ratione discendi et docendi), par le R. P. *Jouvency*. Traduction française par *H. Ferté*. Paris, Hachette, 1892, in-12.

Enseignement des jésuites. L'élève de rhétorique (Candidatus Rhetoricæ) au collège Louis-le-Grand de la Société de Jésus au XVIIIe *siècle*, par le R. P. *Jouvency*. Traduction française par *H. Ferté*. — Ibidem, in-12.

El libro de los párvulos y de los adultos. Lectura corriente, par *Bart. de Mingo*. Madrid, 1892, in-12.

Algunas consideraciones sobre el estado de la ensenañza primaria en el Uruguay. par *José H. Figueira*. Montevideo, 1892, br. in-8°.

Le livre du maître des 1300 sujets de rédaction pour la préparation du certificat d'études, par *A. Pierre* et *A. Minet*. Paris, Nathan, 1892, in-12.

Notions de sciences avec leurs applications à l'agriculture à l'usage des écoles primaires, par *V. Barillot*. Paris, Belin, 1892, in-12.

La deuxième année de grec (Programmes de 1890). Grammaire grecque complète, par *Riemann* et *Gœzler*. Paris, A. Colin, 1892, in-12.

La deuxième année de latin. Théorie, exercices, lexique, par *Riemann* et *Gœzler*. Ibidem. 1892, in-12.

Notions élémentaires de sciences avec leurs applications à l'agriculture et à l'hygiène, avec une introduction de M. *Compayré*. Cours moyen et supérieur. Nouveau programme du certificat d'études primaires, par *O. Pavette*. Paris, Belin frères, 1892, in-12.

Visite d'une maison centrale de femmes, par *Quénardel* (Extrait de l'*Instruction primaire*). Octobre 1892, br. in-8.

Le progrès social par les femmes. Mission des femmes dans l'évolution sociale. Conférence par *Jos. Périer*. Paris, Hennuyer, 1890, br. in-8.

Biographie des sociétés françaises de tir. Annuaire pour l'année 1892. Paris, Rueff, in-8.

Histoire de la chanson populaire en France, par *Julien Tiersot*. Paris, Plon, 1889, in-8.

Mélodies populaires des provinces de France, recueillies et harmonisées par *Julien Tiersot*. Paris, au Ménestrel, 20 cahiers in-4.

Les races et les langues (Bibliothèque scientifique internationale), par *André Lefèvre*. Paris, Alcan, 1892, in-8.

Académie française. Rapport de M. Camille Doucet sur les concours de l'année 1892. Paris, Firmin Didot, br. in-4.

Canevas étymologique du vocabulaire allemand, par *Richert*. Paris, Lavauzelle, 1892, in-4.

La case de l'oncle Tom ou la vie des nègres en Amérique, par Mme *Henriette Beecher-Stowe*. Traduction complète, par *Alfred Michiels*. Nouvelle édition. Paris, Garnier frères, in-8.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (SESSION DE DÉCEMBRE 1892). — Le Conseil supérieur de l'instruction publique a examiné et adopté, au cours de sa dernière session, plusieurs projets concernant l'enseignement primaire :

1° Un décret relatif à l'organisation des écoles primaires supérieures et des cours complémentaires et un arrêté fixant la répartition des matières de l'enseignement et les programmes des écoles primaires supérieures de garçons. L'examen des programmes des écoles primaires supérieures des filles a été renvoyé à la prochaine session.

2° Un projet de décret portant règlement d'administration publique sur le nombre des heures de service exigées du personnel des écoles nationales professionnelles et des écoles primaires supérieures, ainsi que sur le mode de répartition des heures de service supplémentaires. Ce projet doit être soumis au Conseil d'Etat.

3° Un décret modifiant ainsi qu'il suit divers articles du décret du 18 janvier 1887 :

ART. 113 (*nouveau*). — Les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel et à l'enseignement du chant doivent être âgés de vingt et un ans révolus au moment de leur inscription et justifier de deux années d'exercice dans un établissement d'enseignement public ou privé.

ART. 114 (*nouveau*). — Les aspirants au certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel doivent être pourvus du brevet supérieur, ou d'un baccalauréat; les aspirantes, du brevet supérieur, du diplôme de fin d'études de l'enseignement secondaire, ou du baccalauréat.

ART. 118 (*nouveau*). — Pendant cinq ans, à partir du 1er janvier 1893, les instituteurs publics titulaires et les commis d'inspection académique seront dispensés de produire le certificat d'aptitude au professorat pour se présenter aux examens du certificat d'aptitude à l'inspection primaire, s'ils comptent dix années de services effectifs, soit comme directeurs, soit comme adjoints dans une école primaire élémentaire ou supérieure ou dans une école annexe, et s'ils sont pourvus du brevet supérieur et du certificat d'aptitude pédagogique.

Les dispositions qui précèdent sont applicables aux aspirantes comme aux aspirants.

4° Un arrêté qui institue un signe distinctif de la médaille d'argent décernée aux instituteurs et aux institutrices. Ce signe consistera en un ruban de couleur violette, avec lisérés jaunes, porté sur le côté gauche de la poitrine.

5° Un arrêté modifiant le programme de l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement du chant dans les écoles normales. (Les

conditions d'admission à cet examen ont été également modifiées, par le décret, comme on l'a vu plus haut.)

6° Un arrêté ayant pour objet l'examen du certificat d'études primaires supérieures. Cet examen pourra donner lieu à quatre mentions correspondant aux divisions de l'enseignement dans les écoles, savoir: enseignement général, section industrielle, section commerciale, section agricole.

7° Un arrêté relatif à l'hygiène scolaire (épidémies, revaccination), qui répond aux desiderata du Comité d'hygiène publique de France et de l'Académie de médecine.

Enfin le Conseil supérieur a prononcé l'interdiction, dans les écoles de tout ordre, des catéchismes à l'usage des diocèses de Luçon et de Rennes, qui avaient fait l'objet d'une déclaration d'abus du Conseil d'État.

Décret du 12 décembre 1892 relatif au service de l'inspection du travail dans l'industrie. — En exécution de la loi du 2 novembre 1892, il a été publié, à la date du 16 décembre dernier, un décret portant réorganisation du service de l'inspection du travail dans l'industrie.

Le nombre des inspecteurs est, d'après ce décret, fixé à onze inspecteurs divisionnaires et quatre-vingt-douze inspecteurs et inspectrices départementales.

Circulaire relative aux requêtes adressées au ministre par les fonctionnaires de l'instruction publique. — M. le ministre de l'instruction publique a adressé, à la date du 20 décembre dernier, une circulaire aux recteurs pour les prier de rappeler aux fonctionnaires de l'instruction publique qu'ils doivent toujours transmettre leurs requêtes au ministre par la voie hiérarchique.

Listes des auteurs a expliquer aux examens de l'enseignement primaire. — Les listes des auteurs à expliquer aux examens de l'enseignement primaire (professorat, brevet supérieur), pour la période triennale 1894-1896, viennent d'être publiées ; nous les reproduisons ci-après :

Examen du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures.

Montaigne. — *Essais :* de l'Institution des Enfants.

Morceaux choisis extraits de la *Chanson de Roland* et des œuvres de Charles d'Orléans, de Villon, de Marot, de Ronsard et de d'Aubigné.

Morceaux choisis des œuvres de Villehardouin, de Joinville, de Froissart, de Commines, de Rabelais, de du Bellay, de Montaigne, et de la Boëtie [1].

---

1. Ces morceaux seront pris dans les recueils de morceaux choisis en vers et en prose en usage dans les établissements publics d'enseignement secondaire et d'enseignement primaire ou inscrits au catalogue des bibliothèques scolaires et populaires, au choix du candidat.

Molière. — *Le Tartufe.*
Fénelon. — *Dialogues sur l'éloquence.*
Voltaire. — *Zaïre.*
J.-J. Rousseau. — *Émile*, livre II.
Buffon. — *La septième époque de la nature (l'Homme).*
Victor Hugo. — La Préface de *Cromwell*. — *Hernani.*
Chateaubriand. — *Les Martyrs* : livre VI.

Examen du brevet supérieur.

Corneille. — *Le Cid, Nicomède.*
Racine. — *Iphigénie, les Plaideurs.*
Molière. — *L'Avare, les Femmes savantes.*
La Fontaine. — *Fables*: livres X et XI, *Épître à Huet, Discours à Madame de la Sablière.*
Boileau. — Satire IX. — Épître X.
Bossuet. — Sermons sur l'ambition, sur l'honneur du monde. — Oraison funèbre de la Palatine.
La Bruyère. — *Les Caractères* (chapitre XIV: De quelques usages). — Discours à l'Académie.
Voltaire. — *Siècle de Louis XIV* (chapitre des Beaux-Arts). — Extraits en prose.
J.-J. Rousseau. — Morceaux choisis.
Buffon. — Œuvres choisies.
Lamartine. — *Le Poète mourant*. — *La Mort de Socrate.* — *L'Immortalité.*
Victor Hugo. — « Ce siècle avait deux ans »... — Ce qu'on entend sur la montagne *(Feuilles d'automne)*. — Les Pauvres gens *(Légende des siècles)*. — A Villequier *(Contemplations)*.
Michelet. — Extraits historiques (édition Seignobos).

Voici, en outre, la liste des auteurs à expliquer aux examens du certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales, pendant l'année 1893 :

Fénelon. — *De l'éducation des filles* (chapitres I à VI et IX à XII).
Les Pédagogues de Port-Royal, par I. Carré (Extraits de Nicole, de Sacy, Guyot, Coustel, règlement de Jacqueline Pascal).
J.-J Rousseau. — *Émile*, livre III.
Rollin. — *Traité des études* (édition F. Cadet).
Anthoine. — *A travers nos écoles* (les 42 premières pages, notes d'un inspecteur).
Herbert Spencer. — *De l'éducation* (édition populaire), chapitre II : *De l'éducation intellectuelle.*
Gréard. — *L'éducation des femmes par les femmes.*
Blackie. — *L'éducation de soi-même* (traduction F. Pécaut).
Channing. — *De l'éducation personnelle* (traduction Laboulaye).

VŒU RELATIF A L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE. — Le Conseil général de la Haute-Marne a émis, dans sa dernière session, le vœu que « l'instruction agricole soit plus en honneur que par le passé dans les écoles normales et que les élèves-maîtres au sortir des écoles soient

tenus de passer au moins un an dans une école spéciale d'agriculture, et cela afin de les mettre à même d'enseigner l'agriculture dans nos campagnes ».

L'ÉDUCATION MORALE DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES. — En vertu des dispositions prises par M. Valéry Meunier, ancien sous-préfet d'Avesnes, décédé en 1891, une somme de mille francs sera consacrée annuellement, pendant vingt ans, à récompenser les instituteurs et les institutrices laïques des deux cantons d'Avesnes, qui seront jugés les plus méritants sous le rapport de l'enseignement moral.

Une commission composée de M. Henri Marion, professeur à la Sorbonne, de M. Maxime Leconte, sénateur du Nord, et de M. le Dr Meunier, fils du donateur, est chargée par le donateur d'en faire la répartition.

ASSOCIATION POUR L'INSTRUCTION COMPLÉMENTAIRE DES MEMBRES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — Les cours gratuits de l'Association pour l'instruction complémentaire des membres de l'enseignement primaire ont commencé depuis le 6 décembre dernier à l'école communale, 40, rue des Écluses Saint-Martin, à Paris.

Ces cours ont pour but de préparer les instituteurs et institutrices, ainsi que ceux qui se destinent à l'enseignement, au brevet supérieur, au professorat des écoles normales, et à la licence ès sciences.

SOCIÉTÉ SCOLAIRE DE SECOURS MUTUELS ET DE RETRAITE ENTRE LES ÉLÈVES DES ÉCOLES COMMUNALES LAIQUES DE ROUEN. — Dans un article intitulé « Les sociétés de secours mutuels et de retraite », et publié dans la *Revue pédagogique* du 15 juillet 1892, M. Beurdeley parlait de la création d'une société de ce genre à Rouen.

Cette société, dont le début donne les meilleures espérances, est aujourd'hui définitivement constituée. Le nombre des sociétaires est de 1,035, dont 73 membres honoraires et 962 membres participants.

COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE. — M. G. Demeny a repris depuis le 5 décembre dernier, au Musée pédagogique de la Ville de Paris, 47, rue Montmartre, le cours d'éducation physique institué par délibération du conseil municipal.

Le programme de ce cours, qui a lieu tous les lundis à 8 h. 1/2, est arrêté ainsi qu'il suit pour l'année 1892-1893 :

Bases de l'éducation physique sur lesquelles repose la pédagogie de la gymnastique scolaire;
Étude comparée des principaux modes de locomotion de l'homme;
Parallèle des différents systèmes d'éducation physique;
Technique des procédés de mensuration.

DE LA REVACCINATION DANS LES ÉCOLES. — L'Académie de médecine a récemment adopté les conclusions d'un rapport de M. Hervieu sur la revaccination dans les écoles, dont les conclusions étaient les suivantes :

L'Académie est d'avis :

1° Que, dans le but d'encourager tous les efforts tendant à faciliter la revaccination dans les écoles de tous les enfants au-dessus de dix ans, il y a lieu de créer deux ordres de récompenses consistant en médailles d'argent et en médailles de bronze, les premières au nombre de 100, les autres au nombre de 200;

2° Ces médailles seraient attribuées aux inspecteurs primaires, aux instituteurs et institutrices, aux médecins des écoles et à toutes les personnes qui, par leur situation, leurs influences, leurs exhortations et leurs démarches, auraient contribué le plus activement à faciliter dans les écoles les revaccinations de tous les enfants ayant atteint l'âge de dix ans;

3° Un tableau statistique comprenant le nombre des revaccinations, les résultats obtenus et l'indication des personnes qui se sont le plus distinguées par leurs efforts pour élever le chiffre des opérations vaccinales, sera dressé par les soins des autorités communales ou préfectorales, pour être envoyé à M. le ministre de l'intérieur, qui transmettra ces pièces à l'Académie de médecine.

L'Académie demande que l'on fasse savoir aux instituteurs et institutrices de la France et des colonies que l'on tiendra grand compte de ces médailles dans l'obtention par eux de récompenses universitaires.

Il a été donné suite aux propositions de l'Académie de médecine dans l'arrêté relatif aux épidémies dans les écoles et à la revaccination qui a été pris en Conseil supérieur de l'instruction publique.

Revue des Bulletins départementaux.

NÉCESSITÉ DE PRÉPARER LES EXERCICES DE LA CLASSE. — Il est neuf heures et demie au moment où j'entre dans l'école de S.... L'instituteur est à son bureau et cherche dans un livre qu'il feuillette un devoir de calcul pour le cours élémentaire. En attendant du travail, les enfants de ce cours paraissent étudier leur leçon de lecture; les plus grands élèves font un problème dont l'énoncé a été copié dans l'arithmétique en usage à l'école; parmi les plus jeunes, les uns tracent sur l'ardoise, au gré des caprices de leur imagination, des figures plus ou moins bizarres, les autres bâillent, s'agitent ou se taquinent. Tous sentent que la surveillance n'existe pas. D'ailleurs, aucune occupation régulière ne leur est imposée : le programme journalier, si nécessaire à l'ordre et aux progrès des études, n'est pas établi, le tableau noir ne porte aucune indication des exercices scolaires. Il est évident que le maître n'a songé à sa classe qu'après l'arrivée des élèves.

Péniblement impressionné de ce manque d'organisation, je ne pus dissimuler mon peu de satisfaction. Je priai l'instituteur de me citer l'éphéméride qu'il avait dû expliquer au commencement de la séance.

Une excuse banale me montra qu'il n'attachait aucun prix à cet utile exercice. Quant à la leçon de morale que des raisons de haute importance ont fait placer en tête de l'emploi du temps, elle avait été ajournée. Certains élèves étaient arrivés en retard en classe et, l'heure de cette leçon étant passée, l'instituteur, prétextant la nécessité de se mettre d'accord avec le tableau horaire, avait commencé par l'exercice suivant. Il n'est pas besoin de dire que dans cette école les résultats obtenus sont à peu près nuls.

Un fonctionnaire qui transige si facilement avec son devoir et reste sourd aux reproches de sa conscience assume une lourde responsabilité vis-à-vis de l'Etat et des familles. Que faut-il donc faire pour remplir sa tâche telle que la société l'exige, que le devoir la prescrit? En répondant à cette question, je n'apprendrai rien de nouveau à quiconque enseigne, tant la marche à suivre est simple et logique. Pas n'est besoin d'efforts exceptionnels, de longs et fatigants travaux. Il suffit de s'intéresser à ses fonctions et d'avoir la ferme volonté de mettre en pratique les principes fondamentaux de tout art, les premières lois de l'expérience que résume cette maxime dont le sens n'échappe à personne : Un travail est d'autant mieux exécuté qu'il a été bien préparé.

Si, dans un travail mécanique, la bonne exécution est subordonnée à une préparation sérieuse, à plus forte raison en est-il de même en matière d'instruction. On ne peut obtenir de bons résultats que si l'enseignement est simple, clair, ordonné; or, ces qualités relèvent d'une bonne préparation de la classe. Chaque exercice doit donc être préparé avec soin. C'est la condition du succès pour chaque matière du programme; c'est aussi la condition de l'exactitude et de la régularité qui seules peuvent assurer la marche progressive des études par une scrupuleuse application de l'emploi du temps. L'exactitude donne à chaque partie de l'enseignement son heure et sa durée; la régularité maintient l'ordre dans le fonctionnement général de la classe.

On conviendra d'après cela que la bonne direction d'une classe n'exige point, comme trop de maîtres encore se le figurent, une somme de travail plus grande que nos forces ne nous le permettent.

(Moniteur scolaire de l'Aisne.)

ORGANISATION DES COURS D'ADULTES. — L'inspecteur d'académie de la Marne a adressé aux inspecteurs primaires de son ressort une circulaire de laquelle nous extrayons ce qui suit :

« L'enseignement à donner dans les cours d'adultes a été, dans nos réunions cantonales de printemps et d'automne, l'objet d'une étude approfondie.

Les conférences du printemps ont été appelées :

1° A se prononcer sur la durée des cours d'adulte (mois, séances, et répartition générale des exercices dans chaque séance).

2° A fixer les matières qui doivent être enseignées dans tout le département.

3° A déterminer les objets d'étude qui conviennent spécialement à chaque circonscription primaire.

De l'ensemble des résolutions, il résulte que les cours en question

ont une durée de trois à quatre mois, et que le temps à consacrer à chaque séance ne paraît pas devoir dépasser une heure et demie.

Cette heure et demie doit être elle-même, selon le vœu le plus général, divisée en trois leçons d'une demi-heure.

Quant aux matières, elles ont été ramenées à deux catégories : matières communes, matières spéciales, répondant aux besoins des diverses régions du département.

Les matières communes sont les suivantes :

1° Instruction morale et civique, à laquelle est rattachée l'étude du français ;

2° Histoire ;

3° Géographie ;

4° Mathématiques ;

5° Sciences physiques et naturelles.

Je suis persuadé que si les instituteurs se pénètrent bien de ces instructions, les cours d'adultes ne tarderont pas à sortir de l'état d'alanguissement où ils sont tombés; mais l'art du maître se retrouve partout : c'est à lui qu'il appartient de grouper ses élèves selon leur âge et leur degré d'instruction, de les réunir pour certains cours, de les séparer pour d'autres, mais de manière que toutes les divisions soient, comme dans l'école du jour, simultanément occupées. Il n'oubliera pas, le cas échéant, de faire la part, une large part, aux illettrés. Enfin il donnera à son enseignement ce caractère pratique qui paraît être la caractéristique des cours d'adultes.

J'ai dit ailleurs que ces cours doivent le plus souvent revêtir la forme de causeries simples, familières sans vulgarité; parfois le commentaire d'une lecture suffira pour laisser dans l'esprit des auditeurs une impression salutaire et durable : « Quarante ou cinquante leçons par année, disait Condorcet, peuvent renfermer une grande étendue de connaissances, dont les plus importantes répétées chaque année, d'autres tous les deux ans, finiront par être entièrement comprises, retenues, pour ne plus être oubliées. » *(Bulletin de la Marne.)*

Monument Defodon.

Le Comité qui s'est constitué en vue d'élever un monument à la mémoire de M. Defodon s'est réuni le jeudi 22 décembre au Musée pédagogique. Il a constaté qu'environ cinq cents instituteurs et inspecteurs ont répondu à son appel par des souscriptions individuelles de un franc. Pour mener le plus tôt possible son entreprise à bonne fin, le Comité a décidé de faire un nouvel appel aux amis du regretté Defodon en vue d'une souscription facultative, sans fixation de maximum ni de minimum.

Les souscriptions seront reçues, comme précédemment, par M. Lacroix, directeur de l'école communale, 35, rue Milton, à Paris.

Le président du Comité,
E. BROUARD,
Inspecteur général honoraire.

Exposition universelle de Chicago.

AVIS

Le Musée pédagogique est chargé de l'organisation pédagogique de la section spéciale réservée à l'enseignement primaire à l'Exposition universelle de Chicago.

Les établissements scolaires et les fonctionnaires de l'enseignement qui ont l'intention de participer à cette exposition sont invités à s'adresser, pour tous les renseignements qui leur seraient utiles, à M. le Directeur du Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, à Paris.

NÉCROLOGIE

M. SCHEER

Une dépêche nous apprend la mort subite de M. Scheer, inspecteur principal des écoles indigènes en Algérie. Il a été tué par une congestion cérébrale à trente-sept ans. A peine de retour de la grande tournée qu'il venait de faire avec M. Rambaud dans l'extrême Sud, il était déjà reparti pour Mékla, dans la Grande-Kabylie, où la mort l'a frappé.

Nos lecteurs, pour qui M. Scheer n'était pas un inconnu [1], ne liront pas sans émotion les lignes qui suivent, extraites d'une lettre de M. Rambaud :

« ... Je ne pouvais assez vous dire naguère quel précieux concours il apportait dans l'œuvre des écoles indigènes, qui, bien lancée maintenant, sera la révolution la plus profonde dans l'état intellectuel, moral et même social et politique de la société musulmane et qui restera, je n'en doute pas, un des plus beaux titres de gloire de la République. Aujourd'hui je ne puis songer à mesurer la perte que nous venons de faire. Dans les débuts si pénibles de cette œuvre, quand l'opinion algérienne, les journaux, les administrateurs étaient hostiles à cette tentative, et que l'administration elle-même hésitait à la soutenir, Scheer a été un des très rares qui ait persisté, résisté, espéré, agi. En un seul mot, on lui doit tout, tout jusqu'au jour où M. Jeanmaire est arrivé et a déployé une ténacité égale à la sienne. Scheer était né en Algérie, mais il n'avait aucun des défauts de l'esprit algérien ; il avait au plus haut degré l'esprit national, et le sentiment profond, convaincu, conscient, de la portée prodigieuse de l'œuvre.

1. Voir les articles de M. Rambaud sur l'enseignement primaire chez les indigènes musulmans d'Algérie, dans la *Revue pédagogique* de janvier et de février 1892.

» Il était l'homme unique pour en être le principal auxiliaire. Il parlait avec une facilité merveilleuse les deux langues arabe et berbère. Il connaissait la Kabylie, où il avait débuté comme instituteur, homme par homme, pierre par pierre. Il connaissait tout notre personnel administratif et militaire, tous les cheikhs, tous les caïds, tous les personnages influents. Il avait tant de bonhomie, de tact, de souplesse et en même temps de fermeté, qu'il n'y avait pas une difficulté qu'il ne pût aplanir. Il savait comme il faut parler aux indigènes, il avait le talent de persuasion, l'énergie, le ton de commandement à l'occasion.

Toutes les négociations, parfois si ardues, pour achats de terrain, constructions, emploi de la main-d'œuvre indigène, conversion des tolbas ou des chefs de zaouïa, à toutes il a été mêlé. Il connaissait à merveille son personnel européen ou indigène, celui-ci dans toutes ses relations de parti ou de famille. Il s'employait tout à son œuvre, ayant chez lui (avec un traitement si minime) table ouverte pour les visiteurs musulmans. Sa direction sur son personnel était ferme, douce, bienveillante, paternelle. Sa pédagogie était des plus intelligentes. Je l'ai vu à l'œuvre trop souvent pour ne pas lui rendre ce témoignage, et j'ai pu comparer à d'autres ses procédés d'inspection. Il était encore l'homme qu'il fallait parce qu'il était, comme c'est nécessaire dans le pays, un excellent et infatigable cavalier, maniant aussi bien le méhari que les chevaux les plus difficiles. Il était brave au possible et, dans ses missions dangereuses, a vingt fois risqué sa vie. Une fois, près de Zersbet-el-Oued, il a failli être tué par une chute de cheval. Une autre fois il a failli périr dans un torrent débordé de Kabylie parce qu'il voulait, à tout prix, aller où on l'envoyait. Dernièrement, dans un autre torrent, il a manqué de périr en sauvant un indigène : fait constaté par une médaille à ruban tricolore. Mon regret aujourd'hui est de n'avoir pas insisté auprès de vous pour qu'il en reçût un autre : jamais celui-ci n'aurait pu être placé sur un plus vaillant cœur. Je puis vous assurer qu'il a été longtemps l'âme de cette œuvre, et utile bien au-dessus du rang qu'il occupait dans la hiérarchie universitaire.

» Il laisse une femme et deux petites filles que leur malheur même ne recommande que trop à la bienveillance du ministre : c'est la pire amertume de ces morts prématurées de fonctionnaires de ne pas même laisser à leur famille un *droit* à la retraite. Raison de plus pour que l'administration trouve quelque autre moyen pour subvenir au moins à la détresse matérielle. Le reste est irréparable.

» ... Moi qui viens de passer deux mois avec lui dans la plus parfaite intimité, je ne puis vous dire le chagrin que j'éprouve de la perte d'un homme comme lui.

» A. Rambaud. »

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Un projet de loi en quatre articles, « pour l'amélioration de l'instruction primaire et du traitement des instituteurs » en Prusse, a été publié le 6 décembre dernier et va être discuté par la Chambre des députés. Nous en traduisons ci-après la teneur :

« ART. 1er. — Les excédents provenant du produit de l'impôt sur le revenu, excédents visés par l'article 82 de la loi sur l'impôt sur le revenu, seront, jusqu'au 1er avril 1895, versés au trésor public. Par contre, à partir du 1er avril 1895, le trésor public tiendra à disposition, pour venir en aide à des communes scolaires (*Schulverbände*) dont les ressources seraient insuffisantes :

1° Une somme annuelle de trois millions de marks, pour l'amélioration des traitements des instituteurs et des institutrices des écoles publiques ;

2° Une somme annuelle de un million de marks, pour la construction de maisons d'école, et le mobilier scolaire, ainsi qu'une somme de six millions de marks versée une fois pour toutes.

ART. 2. — Si les autorités préposées à la surveillance des écoles réclament une augmentation de traitement pour les instituteurs et les institutrices d'une école publique, et qu'il doive en résulter pour ceux à qui incombe l'entretien de l'école (communes, propriétaires de domaines, unions scolaires, etc.) de nouvelles impositions ou une augmentation d'impositions, le montant du traitement approprié aux circonstances locales sera, si une entente avec les intéressés n'a pu être obtenue, fixé par le président de la régence d'accord avec le comité d'arrondissement, et, s'ils ne peuvent se mettre d'accord, par le ministre de l'instruction publique d'accord avec le ministre des finances, le président supérieur de la province entendu. La décision prise par le président de la régence d'accord avec le comité d'arrondissement est sans appel.

ART. 3. — Si les autorités préposées à la surveillance des écoles réclament des améliorations dans l'installation et l'aménagement intérieur d'une école publique, ou l'érection d'écoles et de classes nouvelles ou de nouveaux postes d'instituteurs, et qu'il doive en résulter pour ceux à qui incombe l'entretien de l'école (communes, propriétaires de domaines, unions scolaires, etc.) de nouvelles impositions ou une augmentation d'impositions, si l'entente avec les intéressés n'a pu être obtenue, les dispositions des articles 47 et 49 de la loi du 1er août 1883 seront appliquées. En conséquence, en ce qui concerne les décisions à prendre dans les cas de conflits administratifs, les règlements généraux arrêtés par les autorités préposées à la surveillance des écoles, dans les limites de leur compétence légale, ont force de loi.

ART. 4. — La loi du 27 mai 1887, relative à la fixation des prestations pour les écoles primaires, et les articles 82, 83 et 84 de la loi sur l'impôt sur le revenu du 24 juin 1891, sont abrogés. »

On compte en Prusse environ 65,000 instituteurs et institutrices; une somme de trois millions de marks à répartir annuellement entre eux leur assurerait à chacun une augmentation moyenne de traitement de 46 marks environ. C'est peu, mais c'est mieux que rien, — si la loi est votée.

— Nous avons publié dans notre numéro d'octobre dernier (p. 377) un extrait de l'ordonnance du ministre des cultes de Prusse du 16 janvier 1892, relative à l'enseignement religieux des *dissidents*. En vertu de cette ordonnance, les pères de plusieurs enfants ont été déférés aux tribunaux; mais, chose singulière, les sentences rendues par les juges ont été très différentes d'une ville à l'autre. Voici les exemples que cite le *Vorwärts :*

A Hohenmölsen, près Weissenfels, M. Brinkmann, expéditeur de journaux, a été condamné par jugement du 18 décembre 1892, attendu que l'autorité scolaire a le droit d'exiger la preuve que l'enfant qui ne participe pas à l'enseignement religieux de l'école reçoit l'enseignement d'une autre religion, — non pas d'une religion quelconque, mais d'une religion reconnue par les lois de l'État, — et que cette preuve n'a pas été fournie.

A Brandebourg, le 28 décembre, M. Ferdinand Ewald, rédacteur, poursuivi pour le paiement de dix-huit amendes, les unes de trois marks, les autres de six marks, a été acquitté, parce que, d'après un arrêt de la cour d'appel de 1889, aux termes de la constitution et du droit civil, aucun dissident ne peut être contraint à faire participer ses enfants à l'enseignement religieux de l'école. (Ajoutons toutefois qu'en 1891, la même cour d'appel a rendu un autre arrêt portant qu'un dissident, avant de retirer son enfant de l'enseignement religieux de l'école, est tenu de fournir d'abord la preuve qu'il est dissident!)

Le 29 décembre, le tribunal de Köpenick a condamné deux dissidents, MM. Heinrich, menuisier, et Schmidt, passementier, par le motif que l'obtention préalable de la dispense (qui leur a été refusée) est une condition indispensable pour que les parents puissent retirer l'enfant de l'enseignement confessionnel de l'école.

Il a été fait appel de ce jugement, ainsi que de celui rendu contre M. Brinkmann; les frais du procès seront supportés par la *Freireligiöse Gemeinde* de Berlin, à laquelle appartiennent les trois condamnés.

— Nous lisons dans la *Pädagogische Zeitung* de Berlin :

« Le ministre des cultes de Prusse a décidé d'organiser, pour l'Exposition universelle de Chicago, une section consacrée à l'enseignement public prussien. Le ministre des finances a mis à cet effet à la disposition de son collègue une somme de 270,000 marks. On s'efforcera, au moyen de courts mémoires, de statistiques, de cartes, de graphiques, de donner une image de l'état actuel de nos établis-

sements d'instruction, depuis les universités et les grandes écoles techniques, en passant par les gymnases, les Realschulen, les écoles supérieures de jeunes filles, les écoles primaires, jusqu'aux établissements pour les sourds-muets, les aveugles et les idiots. Des programmes d'études, des collections de matériel d'enseignement, des photographies, des plans, etc., compléteront cette exposition. Une commission a été formée pour s'occuper de l'organisation de cette section : elle comprend, outre les chefs des différentes divisions du ministère, MM. le professeur Bertram, le directeur Schwalbe, le directeur Noetel, le professeur Rethwisch et le professeur Eckler. M. le professeur Waetzold remplira à Chicago les fonctions de commissaire ministériel. »

— A Weimar s'ouvrira, à Pâques 1893, un *gymnase* pour les jeunes filles. Ce sera une institution privée ; elle est créée par l'Association pour l'instruction des femmes, qui a été fondée en vue d'obtenir pour les femmes l'admission aux universités. Ce gymnase féminin, dont le programme sera absolument le même que celui des gymnases de garçons, est le premier établissement de ce genre qu'on aura vu en Allemagne ; jusqu'à présent, les jeunes filles n'ont eu à leur disposition d'autres établissements d'instruction que les *höhere Mädchenschulen*, qui ne sont guère que des espèces de *Realschulen*.

— La *Pädagogische Reform* de Hambourg nous apprend que le nombre des élèves inscrits aux écoles de cette ville, qui était de 68,207 au 15 mai 1892, se trouvait réduit à 67,612 au 15 novembre dernier. Sur les 592 élèves disparus des listes d'inscription, 432 sont morts du choléra.

Angleterre. — Le *School Board* de Londres est menacé de devenir le théâtre d'un grand débat théologique. Dans son numéro du 16 novembre dernier, le journal le *School Guardian*, organe appartenant à l'Église anglicane, avait publié un interview dans lequel le Rev. J. J. Coxhead, président du Comité d'instruction religieuse, aurait fait la déclaration suivante :

« Je me trouvais ce matin dans une école du *School Board* au moment de la leçon de religion donnée par les instituteurs et les institutrices. Dans la première classe où j'entrai, j'entendis poser ces questions : « Comment s'appelait la mère de Jésus ? Comment s'appelait son père ? » A cette seconde question, tous les enfants interrogés répondirent invariablement : « Joseph ». Pas un mot ne fut prononcé qui indiquât l'existence de la nature divine de Jésus. La leçon était donnée par la directrice d'une école enfantine ».

Après avoir pris connaissance de cette déclaration, MM. Riley et Davies, membres du *Board*, avaient annoncé l'intention de proposer la motion suivante :

« 1° Les instituteurs et institutrices au service du *School Board* seront informés que lorsque la leçon de religion porte sur des passages de la Bible où il est question du Christ, ils doivent enseigner aux enfants que le Christ est Dieu, et doivent donner à cette occasion une explication du dogme de la sainte Trinité appropriée à l'intelligence des élèves;

2° Le Comité d'instruction religieuse est autorisé à prendre les mesures nécessaires pour que l'enseignement religieux ne soit confié qu'à des instituteurs et institutrices ayant une connaissance suffisante des principes de la religion, et pouvant donner d'une manière satisfaisante un enseignement religieux élémentaire. »

D'autre part, un autre membre du *Board*, M. Copeland Bowie, annonçait qu'il ferait la contre-proposition suivante :

« Les instituteurs et institutrices au service du *School Board* seront informés que, lorsque la leçon de religion porte sur des passages de la Bible où il est question de Jésus ou du Christ, ils devront avoir grand soin de n'enseigner que ce qui est contenu dans le texte, et ils éviteront en particulier d'inculquer des dogmes tels que la divinité du Christ et la Trinité; les instituteurs pourront affirmer aux élèves que ces dogmes n'ont pris une forme définie qu'au troisième siècle, et qu'il convient en conséquence de laisser aux ecclésiastiques et aux théologiens le soin d'en parler de la manière qu'ils jugeront à propos. »

Dans la séance du *Board* du 1er décembre, M. Riley a fait une tentative pour obtenir que sa motion fût immédiatement mise à l'ordre du jour, mais sa demande a été repoussée par 23 voix contre 14. Quand la motion viendra en discussion, plusieurs membres demanderont qu'elle soit écartée par la question préalable. Jusqu'à présent il n'en n'a plus été question dans les comptes-rendus des séances du *School Board* que publie le *Schoolmaster*.

— Dans certaines écoles de Londres, des enfants se présentent dans un état dégoûtant de malpropreté et infestés de vermine ; les instituteurs les renvoient à la maison pour se nettoyer, mais les malheureux enfants reviennent sans qu'aucune amélioration ait été obtenue. En présence de l'incurie et du mauvais vouloir manifeste des parents, et de l'impuissance des instituteurs, le *School Board* a eu à examiner si l'entrée de l'école pouvait être légalement refusée à ces enfants ; et, s'appuyant sur une lettre du département d'éducation, il a décidé qu'à l'avenir les enfants dont l'état de malpropreté présentait une incommodité ou un danger pour les autres élèves ne seraient pas admis en classe.

Costa-Rica. — Le président de la République a présenté au Congrès, en mai dernier, un message proposant de rétablir dans les écoles publiques l'enseignement religieux. Il motivait sa proposition en ces termes :

« La loi sur l'éducation commune a rencontré, comme vous le savez, dans la population de nombreuses résistances. Dès la promulgation de cette loi, la conscience publique s'est déclarée contre elle, parce qu'elle excluait de l'école l'enseignement religieux.

La protection exclusive et directe accordée à un culte spécial répugne à la rigueur des principes; mais puisque la loi fondamentale, qui synthétise le tempérament politique du pays, proclame en termes formels cette protection, il est légitime que les lois secondaires la respectent.

Depuis le commencement de mon administration, dont la base a été la popularité nationale, les réclamations de la majorité en vue de faire donner l'instruction religieuse dans les écoles de l'Etat sont allées en s'accentuant. La réforme de la loi en ce sens n'était pas dans le cercle de mes attributions, et d'ailleurs les circonstances, à cette époque, n'étaient pas propices pour l'entreprendre. Mais aujourd'hui je crois le moment arrivé de mettre la loi sur l'éducation commune en harmonie avec le principe constitutionnel. »

Le Congrès n'a montré aucun empressement à voter le projet de loi présenté par le président; ce projet, tout au contraire, a rencontré des résistances passionnées. Aussi le président a-t-il fini par promulguer de sa propre autorité, et sous la forme d'un décret, la mesure qu'il projetait. Ce décret, en date du 4 août, est ainsi conçu :

« ART. 1er. — Est établi dans les écoles primaires de l'Etat l'enseignement officiel de la doctrine chrétienne et de l'histoire sainte, enseignement qui sera donné par les instituteurs de la manière que détermineront le règlement et les programmes.

ART. 2. — Cet enseignement sera donné dans tous les degrés de l'école et à tous les élèves dont les pères ou tuteurs n'auront pas exprimé par écrit, en la forme réglementaire, la volonté que leurs enfants en soient dispensés. »

Équateur. — Cette république, dont la population est de 1,200,000 habitants, compte, d'après une statistique officielle récemment publiée, 1,106 écoles primaires, avec 68,274 élèves et 1,477 maîtres. Le nombre total des élèves de toute catégorie et de tout degré est de 74,858; celui des édifices scolaires appartenant à l'Etat de 119.

Espagne. — Le parti libéral est revenu au pouvoir avec M. Sagasta, et un ministre libéral du Fomento, M. Moret, a remplacé le ministre conservateur, M. Linares y Rivas. La *Escuela moderna* de Madrid fait l'oraison funèbre du ministre tombé en disant qu'il faut le féliciter de n'avoir rien fait; car s'il était sorti de son inaction, il aurait pu faire beaucoup de mal. Le ministre libéral qui lui succède fera-t-il quelque chose? On peut l'espérer, mais il aura de grosses difficultés à surmonter : car pour les réformes urgentes que réclame l'enseignement primaire, il faut de l'argent, et c'est là précisément ce qui manque.

Italie. — Le ministre de l'instruction publique, M. Martini, a présenté au Sénat, le 28 novembre dernier, un projet de loi ainsi conçu :

« ARTICLE UNIQUE. — Le receveur communal est tenu de payer ponctuellement à l'échéance, déterminée dans les avis de concours et dans les actes de nomination, les traitements des instituteurs primaires.

« Le manque de fonds en caisse ne dispense pas le receveur de cette obligation ; il devra avancer de ses propres deniers les sommes nécessaires, sauf le droit pour lui de se rembourser sur les premières rentrées communales qu'il touchera, et de percevoir à la charge de la commune l'intérêt légal sur les sommes avancées.

Cette disposition entrera en rigueur le 1er janvier 1893. »

Ce projet de loi n'a pas été voté avant la fin de l'année comme le ministre le désirait, la commission du Sénat à laquelle il a été renvoyé ayant annoncé l'intention d'y faire d'importantes modifications pour en augmenter l'efficacité.

Roumanie. — L'*Indépendance roumaine* de Bucarest, du 31 décembre dernier, a publié sur l'état de l'instruction primaire dans ce pays un article auquel nous empruntons quelques chiffres.

Il y a, en Roumanie, 547,263 enfants (garçons et filles) en âge de fréquenter l'école primaire rurale, soit 132 enfants par 1,000 habitants, un peu plus que la moyenne habituelle chez les autres peuples.

Sur ce nombre, 161,637 enfants des deux sexes sont inscrits dans les écoles villageoises. Mais, en réalité, combien fréquentent l'école? A peine 111,000. En 1891, 96,000 garçons et 14,000 filles ont été présents à l'examen ; 1,764 garçons et 165 filles seulement ont obtenu le certificat d'études pour la dernière classe. Sur 1,000 habitants, 0.42 garçons et 0.039 filles profitent effectivement de l'enseignement primaire, alors que sur 1,000 habitants il y a 69 garçons et 62 filles en âge de fréquenter l'école.

« C'est un résultat des plus attristants, ajoute le journal que nous citons, pour un pays où l'enseignement est déclaré gratuit et obligatoire de par la loi. Il prouve que l'absentéisme scolaire est le mal le plus grave dont souffre notre enseignement primaire rural. Ainsi s'explique la proportion énorme des enfants qui, bien qu'inscrits à l'école, ne savent ni lire ni écrire. Ainsi s'explique ce fait que les jeunes recrues qui présentent des certificats prouvant qu'ils ont suivi deux ou trois cours primaires ne savent pas signer leur nom. Non seulement ils ont oublié tout depuis qu'ils ont quitté l'école, n'ayant pas l'occasion de se perfectionner dans des écoles complémentaires, ainsi que cela se pratique dans d'autres pays, mais leur instruction était nulle au moment même où ils quittaient les bancs scolaires.

Les derniers chiffres des tableaux de recrutement sont éloquents. Sur 29,000 recrues pour le contingent de 1889, à peine 2,000 savaient lire, le reste, 27,000, étaient illettrés.

Ces chiffres nous prouvent qu'une scission existe dans notre société, que les trésors d'idées, devenues, grâce à la culture occidentale, le patrimoine de quelques élus, restent cachés à la masse profonde du peuple roumain, que la distance entre les deux camps de la nation grandit à mesure que la minorité s'élève par une culture plus étendue. « Le moment pourrait venir », dit M. Take Ionesco dans l'exposé des motifs d'un projet de loi sur la réforme de l'enseignement primaire, « où il deviendrait presque impossible d'établir la » société roumaine sur une base saine. C'est un péril national qu'il » faut écarter, dût-on recourir à des moyens répressifs; le devoir du » gouvernement et de la représentation nationale est de garantir à » l'enfant le droit à la vie et au progrès ».

Uruguay. — Dans un article de son numéro d'octobre dernier, le *Boletin de Enseñanza primaria* de Montevideo constate que, d'après les chiffres publiés par la direction générale de l'instruction publique pour l'année 1891, l'Uruguay occupe le premier rang dans l'Amérique latine en ce qui concerne le nombre des élèves comparé au chiffre de la population totale. Voici le tableau que publie le journal uruguayen à l'appui de son dire :

PAYS	POPULATION	ÉLÈVES	PROPORTION 0/0
Uruguay	706,524	65,621	9.0
Costa-Rica	213,785	16,978	7.9
République Argentine	3,894,995	245,608	6.5
Paraguay	270,000	15,180	5.6
Mexique	11,000,000	517,200	4.7
Equateur	1,200,000	56,126	4.6
Venezuela	2,198,320	99,466	4.5
Chili	2,527,320	108,274	4.3
Nicaragua	317,187	13,660	4.3
Guatemala	1,349,233	50,000	3.7
Salvador	664,513	21,101	3.2
Brésil	14,002,335	435,997	3.1
Honduras	329,134	9,000	2.7
Pérou	3,500,000	71,433	2.0
Colombie	4,460,370	76,307	1.7
Saint-Domingue	610,000	6,000	1.0
Bolivie	2,300,000	12,000	0.5
Haïti	960,000	pas de renseignements.	

Le gérant : A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 27648-12-92. — (Encre Lorilleux).

Nouvelle série. Tome XXII. N° 2. 15 février 1893.

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOTE

PRÉSENTÉE A LA COMMISSION DU DICTIONNAIRE DE L'ACADÉMIE FRANÇAISE

Par M. GRÉARD, membre de la Commission [1].

Au cours de la préparation de la première édition du Dictionnaire, Furetière disait un jour : « Ils ne se pressent pas et ils ont raison. Leurs règles intéressent tout au plus quelques centaines de personnes : ils ont fait de la langue un fief. » Était-ce une réponse à ce passage de la déclaration de l'arrêt d'enregistrement de 1636 : « Les membres de l'Académie ne connaîtront que... des livres qui seront par eux faits ou par autres personnes qui le désireront et voudront » ? Au fond la boutade portait. L'usage de la langue française était, même en France, le privilège d'une élite : de la cour, de l'église, de la magistrature, du théâtre, de quelques gazetiers qui, de Paris, envoyaient les nouvelles dans les provinces. Même pour cette élite, les règles n'étaient pas fixées. L'orthographe de Bossuet, la preuve en a été faite, varie presque d'année en année. Vaugelas disait que, d'un bout d'un volume à l'autre, un écrivain ne pouvait pas être sûr d'être d'accord avec lui-même et de finir comme il avait commencé.

La langue française avait à peine droit de cité dans l'enseignement. C'est sur le psautier latin que les enfants apprenaient l'alphabet à l'école ; au collège, c'est en latin qu'on leur parlait et

1. L'ensemble des propositions contenues dans cette Note a été adopté par la Commission ; on a marqué d'un astérisque celles que, en raison de leur importance, la Commission a cru devoir soumettre directement à l'examen de l'Académie.

qu'ils devaient parler entre eux dans les classes, pendant les récréations, en promenade, partout. L'essai de substitution du français au latin, timidement inauguré par l'Oratoire, poursuivi avec plus de hardiesse par Port-Royal, était tombé dès que Port-Royal n'avait plus été là pour le soutenir. Le *De ratione discendi et docendi* du P. de Jouvency date de 1703, et en 1762, l'année de l'expulsion des Jésuites, ses préceptes étaient pratiqués, comme ils avaient été rédigés, en latin. Peu s'en était fallu enfin que ce ne fût en latin que Rollin eût à son tour écrit le *Traité des études;* ses amis, qui n'ignoraient pas qu'il n'avait commencé à écrire en français qu'à plus de soixante ans, admiraient avec quelle élégance il s'en était tiré.

Si, dans cet intervalle et depuis l'édit de Villers-Cotterets, le français était devenu la langue des actes publics et de la diplomatie, si les souverains étrangers se piquaient de le cultiver pour eux-mêmes et d'en entretenir autour d'eux l'usage, si au dix-huitième siècle les savants et les hommes de lettres en devaient acquérir tant bien que mal le maniement pour suivre le mouvement des idées, au-dessous de ces cercles restreints et choisis le français était ignoré, presque dédaigné. C'est sous le patronage et grâce au truchement de l'anglais, du hollandais, du portugais, de l'espagnol, de l'italien, dit l'abbé de Saint-Pierre, que nos aventuriers et nos colonisateurs abordent les parages de l'Amérique et de l'Océanie. Quand Dupleix et la Bourdonnais pénétrèrent dans les Indes, ils eussent été bien en peine, de leur propre aveu, s'ils n'avaient su que le français.

Les temps sont changés. Dans quel coin de la France n'écrit-on pas aujourd'hui? Je ne parle pas seulement de l'invasion du journalisme. Les statistiques de l'instruction publique faisaient porter autrefois le dénombrement sur ceux qui savaient tenir une plume; on compte aujourd'hui ceux qui ne le savent pas. L'étude de la langue française est devenue la base de l'enseignement primaire, et l'enseignement secondaire moderne y cherche son principal appui. Des milliers de maîtres l'enseignent à des millions d'enfants. Il faut qu'au jour de l'épreuve finale — certificats d'études et baccalauréats — toute cette jeunesse soit dressée à écrire correctement, j'entends suivant les règles strictes. D'autre part, tandis qu'à l'étranger la langue française est considérée

comme le complément nécessaire d'une éducation distinguée, nous nous efforçons nous-mêmes d'en répandre l'usage dans nos colonies et dans les pays qui les environnent[1]. Pour seconder ce mouvement de propagande, pour alléger l'enseignement de difficultés inutiles et lui rendre l'aisance nécessaire aux études multiples qui se disputent les années aujourd'hui si courtes de l'éducation, pour mettre enfin à la portée de tous ceux qui en ont besoin un instrument plus commode, on a demandé que le mécanisme de la langue fût revisé et l'orthographe simplifiée. L'émotion, très vive à l'origine, paraît aujourd'hui moins excitée. L'inquiétude subsiste, d'autant plus profonde qu'en d'autres pays, en Allemagne surtout, ce travail de simplification a été résolument entrepris et se poursuit. Une instruction officielle, destinée à apaiser les esprits par la reconnaissance publique de certaines tolérances, n'a fait qu'irriter l'impatience en y ajoutant la confusion. Une circulaire pouvait-elle se substituer au Dictionnaire ou faire loi contre lui? L'opinion n'a pas suivi ces tentatives de réforme administrative. C'est à l'Académie qu'elle avait adressé son appel. Elle l'a maintenu, et elle attend.

Nous ne saurions nous plaindre de cette déférence. Est-il beaucoup d'autorités qui inspirent ce respect? Nul n'ignore sans doute qu'une édition nouvelle du Dictionnaire est une œuvre de longue haleine, que plusieurs générations seront appelées à y mettre la main et que nous ne pouvons lier nos successeurs. Mais les graves intérêts d'éducation nationale, de relations étrangères, d'expansion coloniale, qui sont engagés dans la question, ne permettent pas d'en différer davantage l'examen; et, puisque la tâche nous est échue de commencer la revision, c'est à nous que le devoir s'impose d'en discuter les principes.

I

Les publicistes qui ont pris part avec plus ou moins d'ardeur à ce qu'on a appelé l'*agitation orthographique* peuvent se diviser

1. On sait quels résultats considérables a déjà obtenus l'*Alliance française*, association fondée par M. P. Foncin *pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger*. Elle compte dans les différentes parties du monde civilisé près de deux cents écoles.



en trois catégories : ceux qui demandent tout, ceux qui n'accordent rien et ceux qui sont prêts à faire quelque chose [1].

Ceux qui demandent tout ont un système. Ce n'est qu'au nom d'un système qu'on peut se permettre ces exigences. Il se résume en un mot : écrire comme on parle. La règle de l'orthographe, ou, comme on dit, de la graphie, c'est pour eux la prononciation. Un signe par son, un son par signe. L'idée n'est pas nouvelle : elle date du seizième siècle. Elle a été soutenue à la Renaissance non sans esprit par Meigret, Peletier, Ramus, reprise plus tard avec passion par Perrot d'Ablancourt et Beauzée, de nos jours par Marle. On nommait Meigrettistes ceux qui se sont appelés aujourd'hui eux-mêmes, du nom générique qui répond à leur chimère, les phonétistes.

La chimère a été combattue dès sa naissance par Étienne Pasquier et par Henri Estienne. Au dix-septième siècle, Bossuet lui opposait cette remarque de bon sens : « Il ne faut pas souffrir cette fausse règle d'écrire comme on prononce, parce qu'en voulant instruire par là les étrangers et leur faciliter la prononciation de notre langue, on la fait méconnaître aux Français mêmes... Si on écrivait *tans*, *chan*, *émais* ou *émés*, *anterreman*, qui reconnaîtrait ces mots? On ne lit pas lettre à lettre; mais la figure entière du mot fait son impression tout ensemble sur l'œil et sur l'esprit, de sorte que, quand cette figure est considérablement changée tout à coup, les mots ont perdu les traits qui les rendent reconnaissables à la vue et les yeux ne sont pas contents. » « Une autre raison qui me semble bien à propos, avait dit le premier Théodore de Bèze, est que l'écriture doit toujours avoir quelque chose de plus élabouré et de plus acoutré que la prolation (la prononciation) qui se perd incontinent. » Et l'on ajoutait, comme on a répété plus d'une fois dans ces derniers débats : Qui peut concevoir une langue remise au parler des différentes régions de

1. DARMESTETER, *Reliques scientifiques*, tome II. — Michel BRÉAL, *la Réforme de l'orthographe française.* — Ch. LEBAIGUE, *la Réforme orthographique et l'Académie française.* — Louis HAVET, *la Simplification de l'orthographe.* — *La N uvelle Orthographe, journal encyclopédique*, rédacteur en chef, M. Paul PASSY. — L. CLÉDAT, *Revue de philologie française.* — Les publications de la *Société philologique française*, président, M. Pierre MALVESIN, etc. — Cf. Ambroise-Firmin DIDOT, *Observations sur l'Orthographe ou Orthographie française*, 2e édition, 1868.

la France, au Provençal et au Flamand, au Breton et au Basque, au Franc-Comtois et au Gascon? Arrivât-on par miracle à composer un alphabet qui, pour un jour, mît d'accord l'écriture et la prononciation, dès le lendemain elles varieraient, non seulement de pays à pays, mais de ville à ville, de quartier à quartier, de sexe à sexe, d'homme à homme, et, dans le même homme, selon l'âge, la santé et l'humeur. — A quoi les phonétistes répondent, aujourd'hui ainsi qu'autrefois : le régulateur s'établira par l'usage. Et aujourd'hui, — c'est là qu'est le progrès, — pour être plus sûr de voir fonctionner le régulateur, on le crée. Rien de plus facile, dit-on, que de régler la prononciation comme on règle les poids et mesures, d'après le type légal. Il suffit que l'Académie possède un phonographe étalon, auquel, des différents points du pays, on vienne de temps à autre prendre l'accord. « L'appareil sauvegardera l'incorruptibilité des sons français à travers les siècles. » Telle est la déclaration authentique.

Quelques indépendants, il est vrai, n'admettent pas ce contrôle. Ils laissent à chacun la liberté de prononcer et d'écrire à sa façon. C'est la pure discipline de l'abbaye de Thélème : « Fay ce que vouldras ». Mais les doctrinaires du phonétisme repoussent cette prétention avec vigueur. Ils considèrent l'unité de la prononciation comme une des formes nécessaires de l'unité nationale, et, pour sauver le régulateur, ils n'invoquent rien de moins que les glorieux souvenirs auxquels se rattache l'unification de la France consommée par la Révolution.

Les plus emportés d'ailleurs ne font pas difficulté de l'avouer : ils n'ont point la prétention d'obtenir sur le champ tout ce qu'ils désirent. « Le phonétiste, disent-ils, accorde aux usages, aux préjugés même, le droit de ralentir la réforme... Peut-être, en se plaçant dans l'absolu, pourrait-il demander d'écrire *Katrom* pour *quatre hommes*, mais à quoi bon, puisqu'il n'y arriverait pas?... Le phonétisme pour but idéal, la modération pour règle immédiate! »

Même lorsqu'elles ne sont pas ainsi combattues ou amendées par leurs propres partisans, de telles conceptions ne sont pas à craindre, quelle que soit l'autorité des savants qui les soutiennent. Elles répugnent au bon sens public, qui a bientôt flairé le danger d'un retour à la barbarie et qui se cabre. Mais l'inévitable consé-

quence de ce radicalisme, c'est qu'il excite en sens contraire l'esprit de conservation.

Ici, toutefois, il faut distinguer. Il y a, en orthographe comme en tout le reste, conservateurs et conservateurs. Il y a d'abord ceux qui tout simplement n'entendent point qu'on change leurs habitudes et qu'on les renvoie à l'école avec leurs enfants : telle ils ont appris jadis à écrire l'orthographe, telle ils veulent l'écrire toujours et obliger tout le monde à l'écrire comme eux. Il y a, d'autre part, ceux pour qui l'habileté à éviter les pièges ou à vaincre les difficultés de la langue est le signe, la forme visible d'une certaine supériorité d'éducation et qui ne veulent rien perdre de ces avantages ; le nivellement grossier d'une orthographe sans mystère, banale, accessible au premier venu, blesse leurs instincts aristocratiques: *odi profanum vulgus et arceo.* Il y a enfin les poètes, habitués à trouver dans les irrégularités de la langue toutes sortes de ressources pour rendre les nuances de l'harmonie, de la couleur, du sentiment, et qui craignent qu'on ne porte la main sur leur trésor.

Des premiers il ne faut rien espérer. Ce sont les mêmes gens qui protestent contre l'ouverture des grandes voies réclamées par l'hygiène générale, parce qu'elles troublent le cours ordinaire de leur petite promenade, ou qui empêcheraient, s'ils le pouvaient, de substituer, dans les jardins publics, de jeunes plants aux vieux arbres épuisés, parce que depuis cinquante ans ils ont l'habitude de venir se reposer sous ce qui leur reste d'ombre. Leur égoïsme est irréductible. Ils ne peuvent se rendre compte que chaque génération n'a pas seulement à jouir de l'heure présente, mais qu'elle doit préparer pour ses descendants la vie du lendemain. Ils n'ont jamais compris la douce et mâle sagesse des conseils du vieillard de La Fontaine :

Mes arrière-neveux me devront cet ombrage.

Aux aristocrates de l'orthographe, il suffira de faire remarquer que le génie d'un idiome réservera toujours ses secrets à ceux-là seuls qui sont capables de l'approfondir, et qu'après toutes les réformes il subsistera encore assez de fautes à commettre pour marquer les distinctions et maintenir les distances. Quant aux poètes, ces divins créateurs de la langue avec le peuple, — car,

quoi qu'en ait dit Dumarsais, la langue ne se fait pas toute aux halles, — ne savent-ils pas que de Ronsard à Renan, de Montaigne à Victor Hugo, en passant par Racine, Fénelon, La Fontaine, La Bruyère, Montesquieu, Rousseau, Buffon, Chateaubriand, l'orthographe usuelle a été bien des fois maniée et remaniée, écourtée, allongée, transformée, sans que les sources du grand art en aient été appauvries, sans que la pensée ou la rime aient eu à en souffrir? Corneille, Bossuet, Voltaire ont été de leur temps des réformateurs décidés : quelle garantie plus sûre! Ce qu'il faut bien que tout le monde arrive à reconnaître, c'est que, depuis trois siècles, à chaque édition du Dictionnaire, les simplifications ont été, par définition, par tradition, un des plus impérieux devoirs de l'Académie. L'unique question a toujours été, comme elle est aujourd'hui, de les faire avec mesure et opportunité.

Dictionnaire de l'usage, le Dictionnaire de l'Académie doit régler l'usage en s'y accommodant. Or, par cela même qu'il dépend des idées, des mœurs, des intérêts qui se modifient avec la vie d'un peuple, l'usage est essentiellement variable. Le mouvement est la loi du langage, a dit le grammairien Varron. Et comme le développement de l'activité humaine s'accélère avec le développement de la civilisation, la conséquence naturelle, nécessaire, est qu'au fur et à mesure que la pensée s'étend à un plus grand nombre de sujets, les signes destinés à en fixer l'expression deviennent plus simples. Si l'opinion publique, qui ne s'est jamais privée de railler l'œuvre de l'Académie, persiste néanmoins dans une confiance illimitée en ses arrêts, c'est qu'ils ont toujours été inspirés de cet esprit. Enrichir le fond de la langue et en alléger les formes, tel a été, de tout temps, le double travail du Dictionnaire. Les auteurs des Préfaces en font l'un après l'autre nettement profession. Comme pour mieux établir leur solidarité, la Préface de 1762 reproduit textuellement sur ce point la Préface de 1740. Le rapporteur de 1835 y insiste à son tour. Le dernier, celui de 1878, malgré son peu de goût personnel pour les innovations, ne peut s'abstenir de s'incliner devant le principe. Et les actes répondent aux déclarations. Il n'est pas une édition où un certain nombre de mots n'aient été dépouillés de signes consi-

dérés comme superflus ou de lettres reconnues inutiles. On a calculé qu'en 1740 les réformes atteignirent près de 5,000 articles sur 20,000.

Mais quelle a été, quelle doit être la règle de ces réformes? La difficulté fondamentale de l'orthographe française provient de sa double origine. Formé de la corruption du latin classique, le français, comme toutes les langues à leur naissance, a d'abord été presque exclusivement parlé. Quand on commença à rédiger, on écrivit, comme on put, d'après la prononciation, et, la prononciation du petit nombre des clercs qui écrivaient faisant loi, l'orthographe, bien qu'irrégulière et sans principes fixes, ne manquait ni de caractère, ni de simplicité, ni de clarté. Aux approches du quatorzième siècle, la philologie naissante, travaillant à retrouver le fond primitif de l'idiome national, se mit à déconstruire et à reconstruire les mots d'après l'étymologie. Il s'agissait de substituer aux traditions les règles, aux habitudes de l'accent le principe de la racine. Deux langues vécurent alors, superposées ou juxtaposées, pour ainsi dire, et cherchant à se supplanter[1]. De là ce qu'on a appelé les doublets, c'est-à-dire les mots issus l'un de la source populaire, l'autre du laboratoire des savants, et qui furent simultanément conservés : *dîme* et *décime*, de *decima*; *champ* et *camp*, de *campus*; *métier* et *ministère*, de *ministerium*; *sourdre* et *surgir*, de *surgere*; *compter* et *computer*, de *computare; frêle* et *fragile*, de *fragilis*, etc. Dans les vocables où la séparation s'établit ainsi, la langue conserva sa régularité relative; aussi l'orthographe des doublets nous est-elle parvenue presque absolument intacte : ce sont comme deux courants, coulant à peu de distance l'un de l'autre, dans une même vallée, mais ayant chacun son lit propre. Mais pour le plus grand nombre des mots, les savants et les partisans de la langue traditionnelle voulurent chacun y imprimer leur marque, retrancher ou ajouter une lettre, insister sur l'accent ou sur l'étymologie, et, l'imprimerie aidant, — une imprimerie savante, elle aussi, toute jeune en outre, et pleine de zèle, — les mots se

1. Il suffira de relever ici quelques exemples. On écrivait d'après la règle traditionnelle : *abé, bele, nape, neveu, oreille, lorier, recevoir, écrit, trait*; d'après la règle savante : *abbé, belle, nappe, nepveu, aureille, laurier, recepvoir, escript, traict.*

trouvèrent chargés de signes ou de lettres parasites qui les défiguraient pour tout le monde [1].

Lorsqu'on entreprit le Dictionnaire, que devait-on faire? Revenir à l'orthographe traditionnelle ou adopter l'orthographe étymologique? Vaugelas, que Boileau tenait pour « le plus sage des écrivains », était prêt à résoudre le problème « sans tant de consultations ». « Le bon usage, disait-il, est la façon de parler de la plus saine partie de la Cour ». Après avoir écouté ce qui se disait au Louvre, il se concertait simplement avec Coeffeteau, Chapelain, Patru et quelques autres sur ce qu'il appelle les mots de bonne marque; il ne croyait point nécessaire de remonter pour « l'estude » au delà d'Amyot, ni de recourir à la langue grecque ou à la latine, bien qu'il connût à fond l'une et l'autre. « Si Paris, princes, princesses, conseils, cavaliers, dames, la Cour en somme, répétait après lui M[lle] de Gournay, si Tours et Orléans qu'on répute les sœurs de Paris pour la pureté du langage, peuvent vider la question, c'est graude erreur de la laisser indécise. »

L'Académie cherchait une base plus ferme. Mais les avis étaient partagés entre la science et la tradition. Ni la tradition ni la science ne prit décidément l'avantage. L'application absolue de l'un des deux systèmes n'était déjà plus possible, ainsi que le remarque le rapporteur de 1718. Quand les grammairiens de Port-Royal édictaient que toute figure devait marquer un son et ne marquer qu'un son, simple ou double, différent du son marqué par les autres figures, ils ne se dissimulaient point que, pour appliquer intégralement ces principes, il eût fallu reprendre le monde à son origine. Un idiome qui compte huit ou neuf siècles d'existence ne se refait pas au creuset. On avait commencé, on dut continuer simplement à dépouiller la langue de ce qui la compliquait sans profit, d'après les indications que fournissait l'usage. « Touchant l'orthographe, disait Richelet, j'ai gardé un milieu entre l'ancienne et celle qui est tout à fait moderne et qui défigure les formes. J'ai seulement retranché de plusieurs mots les lettres qui ne rendent pas les mots méconnaissables quand elles sont ôtées et qui, ne se prononçant point, embarrassent les

1. Une édition de Rabelais, celle de Juste (1572), dit Darmesteter, imprime le mot *huile*, en huit lignes, de trois manières différentes : *huile*, *huille*, *huyle*. (Gargantua, *Prologue*).

étrangers et la plupart des provinciaux. » Telle fut la direction, je n'ose dire la méthode. On se régla sur la physionomie générale du mot, sur son air de famille avec tel ou tel autre, sur la popularité que celui-ci avait acquise, sur l'isolement dans lequel celui-là était resté. Les formes ont leur fortune, leur faveur du moment; elles plaisent ou déplaisent, elles repoussent ou attirent. Voltaire écrivait, suivant l'humeur du jour, *philosophie* et *filosofie*, *métaphore* et *métafore*, *théatre* et *téatre*, *chateau* et *chatau*, vous *avés* et vous *pouvez*, *citoien* et *citoyen*, *faon* et *fan*, *abé* et *abbaye*, *sausse* et *sauce*, *érecsion* et *persécution*. C'est avec cette fantaisie (écrite par *f* ou *ph*) qu'il poussait à la réforme du Dictionnaire, et c'est presque avec cette fantaisie qu'on l'exécutait.

Très spirituelle quelquefois dans ses effets, très piquante quand on en étudie le détail, cette dispersion d'efforts sans suite ni coordination n'était point faite pour populariser la langue. Si l'on continue à faire épeler les enfants dans le psautier latin, disait l'abbé Girard, un membre de l'Académie, c'est parce que le latin a des principes consacrés par le temps; le bon Rollin déclarait lui-même qu'il eût été fort embarrassé de donner une leçon de lecture sur un texte français. Bossuet avait bien demandé à l'Académie qu'elle tâchât de rendre autant qu'il se pourrait « l'usage uniforme ». Tel était le fondement sur lequel il fallait s'établir et que Vaugelas définissait agréablement « le droit coutumier de la langue ». Mais ce n'était qu'un vœu. La règle de ce droit coutumier faisait défaut. Elle n'a été, si je ne m'abuse, nettement formulée que de nos jours par Littré. « Les modifications orthographiques étant inévitables, dit-il, il importe qu'elles se fassent avec système et jugement. Or, le jugement veut que l'orthographe aille en se simplifiant, et le système doit être de combiner les simplifications de manière qu'elles soient graduelles et conséquentes, et qu'elles s'accommodent le mieux possible avec la tradition et l'étymologie. »

C'est à la lumière de ce principe que nous voudrions indiquer les modifications auxquelles pourrait donner lieu l'édition nouvelle.

Deux mots encore cependant avant d'en dresser la liste, — si modeste qu'elle soit, — pour ceux que le seul mot de liste effraierait.

Il n'est presque pas de réforme qui n'ait rencontré de grandes, parfois d'illustres résistances. Pendant la préparation de l'édition de 1835, — je tiens l'anecdote de Villemain, — lorsqu'il fut question de substituer *ai* à *oi* dans les formes j'*aimois*, je *reconnoîtrois*, une discussion vive s'éleva à laquelle Chateaubriand et Nodier prirent une part très brillante. Jamais ils ne *céderoient*, déclarèrent-ils en terminant; ils en *prenoient* l'engagement public. A la séance suivante, Nodier s'adressant à Chateaubriand : « Monsieur le comte, dit-il, l'autre jour, nous avons eu tous les deux bien de l'esprit; mais il faut en revenir au sens commun : il a toujours le dernier mot. Il y a plus de cent cinquante ans que les entêtés demandent ce changement : à ces deux siècles d'attente nous avons ajouté huit jours ; l'honneur est sauf. » Cet exemple de résignation aimable est bon à noter.

D'autre part, en tête des *Cahiers de remarques* publiés par M. Ch. Marty-Laveaux, on lit : « La première observation que l'Académie a cru devoir faire en abordant l'étude du Dictionnaire — on sait qu'il s'agit de celui de 1694 — est que, dans la langue française comme dans la plupart des autres, l'orthographe n'est pas tellement fixe et déterminée qu'il n'y ait plusieurs mots qui se peuvent écrire de deux différentes manières qui sont toutes deux bonnes ». Fidèle à cette doctrine, l'Académie, dans sa dernière édition, dit plus d'une fois : *on écrit de telle façon, on écrit aussi de telle autre; quelques-uns disent; plusieurs suppriment ce signe.* Nous ne croyons pas que l'Académie puisse toujours se désintéresser ainsi. Mais cette faculté d'option est une solution transitoire qui s'accommode à un certain nombre de cas, et elle a l'avantage de donner satisfaction aux résolus sans inquiéter les circonspects.

II

Nous commencerons par les propositions les plus inoffensives afin de nous y habituer.

Pour toutes, nous ne citerons, dans chaque catégorie de remarques, qu'un certain nombre d'exemples, les plus frappants. C'est au fur et à mesure que viendra l'examen de chacun des articles du Dictionnaire que les modifications seront introduites, s'il y a lieu, soit sous la forme d'un amendement commun à une

même famille de mots, soit par espèce. Il ne s'agit ici que de chercher les règles générales qui devront nous diriger dans cet examen.

1° LES MAJUSCULES.

Est-ce par une série de fautes d'impression que, pour certains mots, le Dictionnaire porte tantôt une majuscule, tantôt une minuscule? qu'il écrit : « la *Bourse* de Paris est un beau monument » et « la *bourse* de Paris est périptère »; — Le Théâtre-*Français* et la Comédie *française*; — « Hérodote est le *père* de l'histoire, François I[er] le *Père* des Lettres »? N'est-il pas inconséquent de dire : « ce ministre est le *Mécène* des poètes » et « ce vieillard est le *mentor* de la famille »? Dans l'un et l'autre cas il y a métonymie : la différence du traitement orthographique ne semble pas justifiée.

2° LES TIRETS.

Le tiret ou trait d'union est d'origine relativement récente. Au témoignage d'Ambroise-Firmin Didot, il date de 1573. A partir de ce moment on s'en est beaucoup servi. Qu'on en ait abusé ne serait rien. Le danger c'est d'en mal user, ou d'en user et de s'en passer tour à tour sans apparence de raison, tant dans les mots doubles que dans les locutions composées.

On l'a supprimé dans *contretemps* et conservé dans *contre-cœur*; supprimé dans *entretenir* et conservé dans *entre-bâiller;* supprimé dans *portecrayon* et conservé dans *porte-plume;* supprimé dans *eau de rose* et conservé dans *eau-de-vie;* supprimé dans *arc de triomphe* et conservé dans *arc-en-ciel;* supprimé dans *au dedans* et *au dehors*, conservé dans *au-dessus* et *au-dessous;* supprimé dans *face à face*, conservé dans *tête-à-tête;* supprimé dans *c'est à savoir*, conservé dans *c'est-à-dire;* supprimé dans *advienne que pourra*, conservé dans *sauve-qui-peut*. Sur quoi reposent ces distinctions?

Pour les locutions composées, le plus simple et le plus naturel ne serait-il pas de décider la suppression définitive?

Pour les mots doubles ou juxtaposés, deux règles ont été proposées : souder les mots toutes les fois que le soudage est possible; dans les autres cas, faire disparaître le trait d'union ainsi qu'on a fait en 1878 pour tous les mots précédés de *très*.

Par exemple :

Dire sans tiret, et en soudant les mots : *contrecoup, contrepied,*

contrejour, *contrelettre*, comme on dit *contrepoids*, *contredit*, *contrepoison*, *contredanse*; — *entrechoquer*, *entretemps*, comme on dit *entrefailes*, *entrepont*, *entresol*, *entrefilet*, *entremêler*, *entreposer*; — *tirebouchon*, comme on dit *tournevis* et *tournebroche*; — *passepartout*, comme on dit *passeport*; — *portecigare*, *portemonnaie*, *portemontre*, *portevoix*, *porteclefs*, comme on dit *porteballe*, *portefaix*, *portemanteau*, *portefeuille*, et laisser tomber dans *portecigare* le signe du pluriel qui n'a pas plus de raison d'être que dans *portefeuille*.

Dire, sans souder les mots, mais sans tiret : *belle de nuit* comme *bleu de ciel*; *char à bancs* comme *fil à plomb*, etc.

Et appliquer la même règle aux formes redoublées: *moi même*, *eux mêmes*, *cet homme ci*, *cette femme là*, ainsi qu'aux constructions interverties *dors tu*, *puissé je*.

D'une façon générale, il semble que le tiret n'ait de sens et par suite de valeur orthographique que :

1° Lorsqu'il remplace, en fait, la conjonction d'union ou la préposition de dépendance : un dictionnaire *français-latin*, c'est-à-dire un dictionnaire *français* et *latin*; un enfant *sourd-muet*, l'armée *franco-russe*, *trente-trois*, *hôtel-Dieu*, *timbre-poste*;

2° Lorsqu'il est destiné à indiquer une concomitance, une connexité intime : *une tragédie mort-née*, *un aveugle-né*, *un président-né*;

3° Lorsqu'il marque un lien de parenté: *petit-fils*, *grand-oncle*;

4° Lorsqu'il sert à caractériser, par le rapprochement de deux mots qui, isolés, n'offrent plus le même sens, un usage spécial, technique : *le grand-livre* [1].

3° LES SIGNES ORTHOGRAPHIQUES.

L'accent circonflexe. — *Chute*, *joute*, *otage*, *meunier*, ont perdu leur accent circonflexe depuis 1835. *Vraiment* et *gentiment* en avaient été dépouillés auparavant. Dans ces derniers mots comme dans les premiers, l'accent circonflexe servait à remplacer ou à rappeler soit une consonne, soit un *e* muet que l'usage avait fait

1. On nous permettra de faire observer qu'une conséquence de cette dernière remarque, si juste, serait de restituer le trait d'union aux mots *compte-rendu*, *état-civil*, *haut-fourneau*, *place-forte*, etc., auxquels il a été enlevé par la dernière édition du Dictionnaire de l'Académie. — *Note de la Rédaction*.

tomber. On admet déjà à titre égal *dévoûment* et *dévouement*, *crucifiement* et *crucifîment*, *aboiement* et *aboîment*, *gaiement* et *gaîment*. Ne pourrait-on laisser tomber partout l'accent et dire *assidument*, de même qu'on dit *hardiment* et *poliment?*

L'accent grave et l'accent aigu. — Y a-t-il lieu de continuer à écrire *avènement* et *événement*, *religieux* et *irréligieux*, *rebelle* et *rébellion*, *tenace* et *ténacité*, *serein* et *sérénité*, *s'énamourer* et *s'enorgueillir* ou *s'enivrer?*

On a substitué l'accent grave à l'accent aigu dans *sève*, *piège*, *collège*, *assiège*. Pourquoi laisser l'accent aigu dans *dussé-je*, *pussé-je*, *aimé-je ?*

* Est-il nécessaire de distinguer par un signe extérieur *la* article de *là* adverbe, *des* article de *dès* préposition, *ou* conjonction de *où* adverbe, alors que la fonction du mot dans la phrase établit nettement la différence? Toute notation a été supprimée en latin dans *cum*, qui est à la fois conjonction et préposition: les enfants, conduits par la logique, ne s'y trompent pas.

L'apostrophe, le tréma. — L'apostrophe est-elle indispensable dans des mots étroitement réunis par l'usage, et où la prononciation ne fait plus sentir l'élision, comme: *entr'ouvrir*, *s'entr'aimer*, *s'entr'avertir*, *s'entr'aider*, *s'entr'accorder*, *s'entr'accuser*, *s'entr'appeler*, *presqu'île*, *entr'acte?* Faut-il laisser subsister le tréma dans *ïambe*, *ïambique*, alors qu'il n'est plus conservé dans *iode* ni dans *ionique?*

De minimis non curat..., dira-t-on. Mais l'orthographe, par sa nature, se compose de minuties; et ce sont ces détails contradictoires qui contribuent à hérisser notre langue de difficultés irritantes.

4° LES MOTS D'ORIGINE ÉTRANGÈRE.

C'est une difficulté grave, même pour les étrangers, que l'orthographe des mots que nous leur empruntons. *Redingote*, *châle*, *chèque*, *wagon*, *tunnel*, *paquebot*, *fashion*, *budget*, *verdict*, *sport*, *yacht*, que nous avons pris à l'anglais, sont devenus français, comme *chérubin*, *assassin*, *escadron*, *tulipe*, *café*, *thé*, *vasistas*, que nous avons tirés de l'hébreu, de l'arabe, de l'espagnol, du turc, du chinois, de l'allemand. Si correctement et si profondé-

ment français, qu'il faut aujourd'hui un effort de réflexion pour retrouver leur origine étrangère. N'est-ce pas dans le même esprit que nous devons à notre tour travailler pour nos descendants? Nous écrivons *rosbif* et *bifteck* à la française. Pourquoi persister à écrire à l'anglaise *break*, *spleen*, *meeting*, *cottage*, *club*, en indiquant — singulier procédé d'éducation — comment ils doivent se prononcer? Dès le moment qu'un mot répond à un besoin, qu'il a été accepté, n'est-il pas sage de « le soumettre à notre génie », comme le demande Fénelon, c'est-à-dire de lui donner ses lettres de naturalisation conformes à notre prononciation, sous peine de le voir forcer les frontières en contrebande et s'imposer un jour par l'usage irrégulièrement, Montaigne disait barbaresquement?

Parmi ces étrangers, il en est qui, originaires de la Grèce ou de Rome, attendent depuis longtemps qu'on les régularise. Pourquoi écrit-on des *agendas* et des *errata*, des *alinéas* et des *duplicata*, des *quidams* et des *ave*, des *trios* et des *quatuor?* N'avons-nous pas à nous prononcer sur les *recto*, les *verso*, les *lavabo*, les *intérim*, dont on exclut le pluriel au moins par prétérition, en même temps que la porte est ouverte à celui d'*accessit*, et alors qu'*intérim* est déjà francisé par l'accent qu'on lui impose? On comprendrait l'emploi exclusif de l'orthographe du singulier comme une inconséquence générale bien résolue. L'embarras est qu'on ne peut expliquer par des raisons acceptables ni la règle, ni l'exception.

Il y a des locutions latines qui sont entrées toutes vives, pour ainsi dire, dans notre vocabulaire et qui à cette sorte de violence durent offrir, semble-t-il, plus de résistance. C'était un joli emprunt et bien fait que celui d'*a parte*. Mais, pour les délicats, combien il dut être dur au commencement d'écrire, comme on écrit aujourd'hui par injonction du Dictionnaire, un *aparté*, des *apartés!* Ce que nous demandons ici est de moindre conséquence.

5° LES MOTS DE GENRE OU DE NOMBRE DIFFÉRENT. LES ADJECTIFS ADVERBES.

Cette observation sur les importations des langues vivantes ou mortes nous amène à rechercher si nous n'aurions pas à reviser certains mots français dont l'état civil paraît avoir été déterminé d'une façon singulière.

D'où vient qu'*hémisphère* et *planisphère* sont du masculin, alors que le féminin, qui est seul conforme à l'étymologie, a été attribué à *atmosphère?*

D'où vient que, sur les portes d'un même étage, dans un établissement d'instruction publique, les enfants peuvent lire: *réfectoire*, *chauffoir* et *dortoir*, les trois mots étant du masculin et le premier portant l'*e*, qui semble être le signe du féminin pour les mots de même formation: *baignoire*, *rôtissoire*, *passoire*, *bassinoire* [1] ?

On conçoit qu'un mot change de genre quand il change de sens, que *foudre* soit féminin quand il signifie le feu du ciel, et masculin quand il veut dire une grande tonne ; qu'on distingue entre *un garde* et *une garde*, le garde montant la garde; qu'on écrive le *gros œuvre* et la *belle œuvre, un office de magistrat noblement rempli* et *une office de cuisine proprement tenue*. Le P. Bouhours avait beaucoup de goût pour ces mots « mâles et femelles » ; quand il les explique, il se met en frais de bonne grâce. Il les considérait comme des ornements de la langue. Il n'y a pas lieu de l'en dépouiller. Mais n'est-il pas fâcheux que *période*, *hymne*, qui, au fond, n'ont qu'un sens, aient les deux genres; qu'*orgue* soit tour à tour du masculin ou du féminin, selon que le mot est employé au singulier ou au pluriel; et n'est-ce pas le cas de regretter qu'on ait laissé tomber le délicat usage du féminin pour *délice* dans le singulier, en le conservant dans le pluriel?

N'est-il pas bizarre aussi que la place d'un mot en modifie l'orthographe; qu'on écrive différemment une *demi-heure* et une *heure et demie*, *nu-tête* et *tête nue*, la *feue reine* et *feu la reine*, quand dans les deux cas le rapport grammatical est le même?

Ne faut-il pas au moins laisser le libre choix entre les deux façons d'écrire: des habits *d'homme* ou *d'hommes*, une gelée *de groseille* ou *de groseilles*, des professeurs *en bonnet carré* ou *en bonnets carrés*, des prêtres *en surplis blanc* ou *en surplis blancs*, les explications fournies pour justifier exclusivement l'une ou l'autre façon étant de pures subtilités?

1. Les exemples de rectifications de cette nature opérées dans l'usage ne sont pas rares. Amyot disait: *une grosse navire*. Balzac et Voiture écrivent: *la doute*; en revanche on trouve dans Bèze *un erreur*. Ménage insiste pour qu'on ne dise plus: *un insulte*. Il n'y a pas bien longtemps qu'*épitaphe* n'est plus que du féminin.

* Ne serait-il pas possible enfin de réduire au moins les variétés d'application orthographique de *cent* et de *vingt;* de *tout* et de *même* considérés tour à tour comme adjectif et comme adverbe; par exemple, de permettre d'écrire indifféremment : « les hommes *mêmes* chantaient » et « les hommes *même* chantaient »; — « elle est *tout* à son devoir » ou « *toute* à son devoir » ? *Tout*, dans le Dictionnaire, occupe à lui seul six colonnes, — une vraie grammaire !

6° LES VOYELLES DOUBLES ET LES VOYELLES COMPOSÉES.

Dès 1623, Balzac voulait qu'on « raclât totalement l'*y* » et qu'on lui substituât partout l'*i* français pour indiquer nettement que les mots où l'*y* se trouvait autrefois étaient « devenus bien nôtres et non plus incogneus estrangers ». Richelet, dans son édition de 1680, déclarait que presque partout il avait adopté l'*i*. Bossuet écrivait *mistère*, *mistérieux*, *tiran*, *tipe;* Mme de Sévigné : *stile*, *sinagogue*, *Égipte;* La Bruyère : *hiperbole*, *phisionomie;* Voltaire : *piramide*, *sindic*, *enciclopédie*.

Généralement on peut dire que la pensée traditionnelle de l'Académie a été de se défaire de l'*y*, quand il ne remplaçait pas un double *i*, comme dans *royal*, ou quand il ne marquait pas la trace de l'étymologie comme dans *physique* et *synode*.

On peut suivre ce travail à travers les éditions successives. L'*y* a perdu du terrain dans les finales dès 1718. En 1740, il disparaît définitivement, et on écrit : *moi*, *roi*, *ici*. En 1762, il est remplacé dans l'intérieur des mots partout où ni l'étymologie savante, ni la formation primitive ne sont intéressées : il n'est presque plus conservé, disait-on, que pour l'ornement de l'écriture.

L'édition de 1798 attaque nettement l'étymologie et admet *analise*. De nouveaux sacrifices étymologiques ont été faits, en 1835, sur *cime*, *abîme*, *chimie*, *anévrisme*, *colisée*, *giratoire*, *satirique*, *cristal*. Pour les mots de même origine où la réforme a été commencée, ne siérait-il pas de l'achever, et de ne plus laisser l'esprit partagé, l'usage flottant, entre *sibylle* et *sybarite*, *Sylvestre* et *Saint-Silvestre*, etc. ?

* Dans ceux où l'*y* représente un *i* simple, l'Académie tend depuis plus d'un siècle à substituer l'*i* accentué d'un tréma.

Ainsi a-t-on fait pour *baïonnette*, *faïence*, *aïeul*, *naïade*, *païen*. La logique ne demande-t-elle pas aujourd'hui qu'on fasse de même pour quelques autres mots, tels que *tuyau*, *bayadère*, *mayonnaise?* A l'édition suivante, quand l'œil et la main y seraient habitués, le tréma tomberait à son tour, ainsi qu'il en est déjà à peu près dans l'usage pour *baionnette*, *faience*, *naiade*, *paien:* ce serait un nouveau gain en espérance.

* Dans le même ordre d'observations, les réformistes qui comptent au nombre des plus modérés demandent qu'on supprime de toutes les voyelles doubles la voyelle qui échappe complètement à la prononciation, — comme l'*o* dans *sœur* ou *bœuf*, lequel a disparu dans *peur* et *neuf;* — comme l'*a* dans *curaçao*, dans *Saône*, dans *août:* ne trouve-t-on pas chez La Fontaine « avant *l'oût* » ?—comme l'*o* dans *paon*, *faon*, *taon* : Mme de Sévigné écrivait *pan* et *tan*, Racine et Voltaire *fan;* — comme l'*o* redoublé dans *alcool;* — comme l'*œ* dans *nœud* et dans *œcuménique:* n'écrit-on pas depuis longtemps *économie?*

* On propose aussi d'écrire *euil* en se référant à la langue du moyen âge et pour faciliter l'intelligence du pluriel *yeux*. Sommes-nous prêts à une nouveauté ou à une réaction aussi considérable?

7° LES DOUBLES ET LES TRIPLES CONSONNES : le *rh*, le *th*, le *ch*, le *ph*.

La question de la suppression des doubles et triples consonnes paraît plus mûre.

Dès 1680, Richelet disait dans son Avertissement : « On a écrit ici *avocat*, *batistère*, *batême*, *colère*, *mélancolie*, *autre*, *tisane*, *trône*, et non pas *advocat*, *baptistère*, *baptême*, *cholère*, *mélancholie*, *aultre*, *ptisane*, *thrône* ». Mais Richelet n'était qu'un précurseur indépendant.

C'est en 1740 et en 1762 que s'accomplit la véritable révolution. Elle fut complète pour certaines formes, presque radicale. « Coignard a depuis six semaines la lettre A, écrivait l'abbé d'Olivet au président Bouhier, le 8 août 1736; mais ce qui fait qu'il n'a pas encore commencé à imprimer, c'est qu'il n'avait pas pris la précaution de faire fondre des E accentués, et il en faudra beaucoup, parce qu'en beaucoup de mots, nous avons supprimé

l'*s* de l'ancienne orthographe comme dans *despescher* que nous allons écrire *dépêcher; tête, mâle*, etc. » C'est également d'un trait que furent rayées les doubles consonnes dans *nopce, picqure, bienfaicteur, sçavant, recepvoir*, etc.

On opéra beaucoup moins hardiment sur les mots marqués du *rh*, du *th*, du *ch* et du *ph*. La question fut posée plutôt que résolue. Depuis elle est restée ouverte. A chaque édition on a fait un pas, mais en craignant d'aller jusqu'au bout.

Le rapporteur de 1878 fait ressortir avec une pointe de satisfaction malicieuse que lui aussi, il a marché, qu'il a supprimé deux *h*, l'une dans *phtisie*, la seconde, l'autre dans *rythme*, la première. Le motif donné par M. de Sacy, c'est que, dans les mots tirés du grec, il n'y a pas d'inconvénient à retrancher une *h*, quand cette lettre ne se prononce pas. Rien de mieux. Mais pourquoi, dans les mots qui en ont deux, supprimer l'une plutôt que l'autre? Pourquoi la maintenir dans les mots qui n'en ont qu'une, que la prononciation ne fait pas sentir davantage : *rhétorique, rhinocéros, rhododendron, rhubarbe, rhume, rhumatisme*, etc. ? Si la pensée a été de conserver l'aspiration, l'esprit rude de la langue d'origine, pourquoi l'avoir laissé tomber dans *rapsode, rabdomancie*, deux mots grecs par excellence? Si ce sont les consonnes consécutives que l'on veut proscrire, comme on l'a fait dans *autochtone* et dans *ichtyologie* qui n'ont plus conservé l'un et l'autre qu'une *h*, pourquoi maintenir l'*h* unique dans *asthme* et *arthrite*, qui ont aussi quatre consonnes de suite? Les modifications les plus simples sont pleines d'illogisme. Qui oserait aujourd'hui écrire *thrésor?* Et on dit encore *thésauriser*.

Le *ch* ne présente pas moins d'anomalies. L'*h* a disparu dans *carte, colère, colique, corde, école, sépulcre, scolastique, scolie, stomacal, mécanique, métempsycose, pascal, patriarcal*, et dans vingt autres : Didot en a fait le compte. Mais après ces changements qui ont depuis longtemps force de loi, y a-t-il des raisons plausibles pour continuer à dire *anachorète, bacchanale, chalcographie, catéchumène, chronologie, chrysantème, polytechnique*, etc. Les Italiens et les Espagnols, dont la langue est plus voisine de la source commune, écrivent *Cristo, cristianesimo, cristianismo*. Victor Cousin imprimait couramment *psycologie*.

Mêmes observations pour le *ph*. Dans un grand nombre de cas

on l'a transformé en *f*. Dès le seizième siècle, après Robert Estienne, on avait admis *orfelin*, *flegme*, *fantastique*, en laissant, il est vrai, subsister *phantôme*. En 1762, on a discuté de nouveau *phantôme;* on a discuté, en outre, *phantaisie*, *métaphysique*, *phrase*, *philosophie*, *blasphème*, *alphabet*, *phaisan*, *phiole*, *souphre*, etc. *F* a passé dans *fantôme*, *flegmatique*, *fantaisie*, *frénésie*, *faisan*, *soufre*, *fiole*, *faséole*. Ne pourrait-on reprendre les mots qui ont succombé, notamment *métaphysique*, *philosophie*, *blasphème*, *alphabet*, et pour lesquels nous avons encore l'exemple logique des langues néo-latines?

Dans ces diverses formes, ce que demandent les réformistes, — et je ne parle toujours que des sages, — c'est un élargissement des barrières. Il n'est question que de prendre un peu plus de champ, sans esprit d'aventure, avec suite.

A voir en effet ces mutilations de Procuste opérées tantôt au commencement, tantôt au milieu, tantôt à la fin des mots avec tant d'arbitraire, la crainte est que la langue, atteinte de toute part, ne finisse par tomber en lambeaux. La prudence est d'accord avec le goût pour nous conseiller de pourvoir méthodiquement aux transformations qui s'imposent par cela seul qu'elles sont déjà en partie faites. Il ne faut céder que lentement, dit-on, à ces tyrannies de la nécessité. Assurément. Mais préparons raisonnablement la retraite inévitable, si nous voulons éviter la déroute.

Or ne serait-il pas raisonnable :

D'accepter que l'*h* suivant une des consonnes *r*, *t*, *c*, soit au commencement d'un mot, soit dans le corps d'un mot, et qui ne se prononce pas, peut être supprimée;

D'admettre du même coup, dans les mêmes conditions, la transformation du *ph* en *f;*

D'appliquer d'abord ces règles aux mots dont la modification a été préparée par les discussions antérieures du Dictionnaire et qui ont trouvé des patrons autorisés dans les maîtres de la langue [1];

Et, pour ménager la transition, de tolérer jusqu'à nouvel ordre les deux orthographes.

---

1. Molière écrivait *misantrope;* La Bruyère, *patétique*; Voltaire, *entousiasme;* Corneille, *ortographe*, etc.

Cette fois encore nous n'irons pas jusqu'au bout de la réforme. Mais la voie sera régulièrement ouverte devant nous et nos successeurs.

8° LES CONTRADICTIONS ENTRE LES MOTS DE MÊME FAMILLE OU DE FAMILLE ANALOGUE.

L'Académie, dans sa dernière édition, a unifié l'orthographe d'*assonance*, *dissonance*, et *consonance* (ce dernier comportait autrefois deux *n*), et M. de Sacy relève encore cette économie de lettres avec un demi-sourire. Même opération sur *emmailloter* et *démailloter* qui n'ont plus l'un et l'autre qu'un *t*, *ficelier* et *tonnelier* qui n'ont plus l'un et l'autre qu'une *l*, *bourrellerie* et *chapellerie* qui en ont reçu chacun deux.

Mais, pour être d'accord avec le Dictionnaire, on doit continuer à écrire :

résonner	et	*résonance,*
souffler	et	*boursoufler,*
siffler	et	*persifler,*
grelotter	et	*dorloter,*
trotter	et	*gigoter,*
ballotter	et	*barboter,*
calotte	et	*papillote.*
carotte	et	*compote,*
abattoir	et	*abatis,*
abatteur	et	*abatage,*
courrier	et	*coureur,*
charrette	et	*chariot,*
apparaître	et	*apercevoir,*
bonhomme	et	*bonhomie,*
dénommer	et	*innomé,*
pensionnat	et	*diaconat,*
patronner	et	*patronage,*
honneur	et	*honorer,*
tonner	et	*détoner,*
trappe	et	*attraper,*
colonne	et	*colonel,*
holocauste	et	*olographe,*
agglomération	et	*agrégation,*

imbécillité	et	*imbécile,*
confidentiel	et	*artificiel,*
il absout	et	*elle coud,*
tu plains	et	*tu mords,*
tutelle	et	*clientèle,*
renouvellement	et	*écartèlement,*
je jetterai	et	*j'achèterai,*
il appelle	et	*il ensorcèle.*

Ce ne sont que des exemples pris presque au hasard, comme ils se présentent en feuilletant le Dictionnaire. Et qu'on se mette à la place des maîtres qui ont à expliquer ces anomalies, des enfants qui ont à les comprendre, des étrangers qui en cherchent la raison! Chercher la raison qui est au fond des choses, c'est pour tous les esprits un travail fécond. Mais s'enquérir de raisons qui n'existent pas, et finalement être obligé de charger de formes incohérentes la mémoire qui, elle aussi, a sa logique, une logique résistante, quel labeur plus inutile et plus ingrat!

Or, pour les mots congénères ou similaires, ne devrait-on pas simplement, ainsi qu'il en a été de *consonance* et d'*emmailloter*, les faire rentrer dans le moule commun?

Quant aux formes qui tiennent à des usages grammaticaux, comme il *appelle* et il *ensorcèle*, la solution semble plus facile encore. L'accent grave et le redoublement de la consonne *l* ou *t* n'ayant l'un et l'autre pour objet que de marquer la place de l'accent tonique, y a-t-il utilité à conserver deux procédés différents pour un résultat identique, et, le plus simple des deux étant l'accent grave, ne convient-il pas de lui donner la préférence?

Rien n'empêche au surplus de maintenir provisoirement la double orthographe jusqu'à ce que la meilleure ait prévalu.

9° LES TERMINAISONS EN *ent* ET EN *ant*.

A.-F. Didot demandait qu'on remplaçât *ent* par *ant* dans tous les participes présents employés adjectivement ou substantivement, et dans leurs dérivés. Ainsi éviterait-on le désaccord de forme entre *présidant* et *président*. Ainsi éviterait-on encore pour l'orthographe des yeux : un *affluent* et *ils affluent, un expédient* et *ils expédient, un équivalent* et *ils équivalent*. On ne s'explique pas en effet ce qui

fait dire : « le *prétendant* a converti les *dissidents* » ; « le ministre *résident* a reçu les *résidants* ». La proposition de Didot semble aisée à appliquer. Ce qui serait grave, ce serait de n'avoir point de règle. Dans la dernière édition, le Dictionnaire a substitué *excédent* à *excédant* et créé une exception de plus.

10° LA TRANSFORMATION DE L'*x* EN *s* DANS LES PLURIELS ET DANS LES PERSONNES DE CERTAINS VERBES.

Au dix-septième siècle, l'Académie a remplacé l'*x* par l'*s* dans le pluriel de *loi* et de *clou*. A quoi tient-il qu'il n'en ait pas été de même pour *tuyau*, *chapeau*, *feu*, *genou*? N'écrivait-on pas, au seizième siècle, *chevaus*, *égaus*? « Une des premières choses qu'on enseigne aux enfants, dit M. Michel Bréal, ce sont les sept noms en *ou* qui, au lieu de prendre un *s* au pluriel, veulent un *x*. Mais par quel secret motif ces mots ne se plient-ils pas à la règle commune? Personne n'a jamais pu le découvrir. *Deux* forme *deuxième* qui conserve l'*x* du primitif, mais *dix* fait *dizaine*. Qui peut pénétrer les mystères d'une réglementation aussi décousue? » N'est-il pas sage, renonçant à les découvrir, de se décider à les supprimer? On se trouverait ainsi amené à écrire *heureus* et *jalous*, je *peus*, tu *peus*, je *vaus*, tu *vaus*. Le féminin d'*heureus* et de *jalous* se composerait dès lors comme tous les féminins. *Valoir* et *vouloir* se conjugeraient comme *craindre* et *venir*. Des exceptions, dont l'origine est au moins fort obscure, disparaîtraient ainsi sans fracas et allégeraient d'autant nos grammaires. Dieu nous garde de vouloir faire de la langue une lande monotone! Dieu nous garde surtout de toucher aux idiotismes qui en sont le nerf et la grâce! Mais autre chose est le tour original, primesautier, donné à la pensée et où se traduit, où éclate le génie d'un peuple, autre chose ces bizarreries de vocabulaire qui ne sont que des habitudes vicieuses créées par une sorte de caprice et tolérées par une tradition irréfléchie ou aveugle.

III

Je m'arrête, n'ayant voulu qu'indiquer les lignes générales du travail à entreprendre. On le voit, il s'agit, non de bouleverser, mais simplement de régulariser, le plus souvent même de

reprendre avec méthode et de poursuivre, en les rattachant les unes aux autres, les améliorations introduites peut-être et certainement accomplies sans ensemble. On dirait parfois qu'à chacune des réformes proposées, quelqu'un était là, dans l'Académie ou hors de l'Académie, qui, après deux ou trois changements, s'écriait : « C'est assez ». Ce n'était pas assez, ou c'était trop. Dans bien des cas, il aurait presque mieux valu ne pas corriger que de corriger à demi et arbitrairement.

« Il ne faut pas se brouiller avec l'usage, écrivait un de nos premiers confrères; on a beau invoquer contre lui Priscien et toutes les puissances grammaticales : il reste le maître, *communis error facit jus*, disent les jurisconsultes. » Mais il ajoutait : « L'usage fait beaucoup de choses par raison, beaucoup sans raison, beaucoup contre raison, et celles-ci, il ne les faut pas accepter ». Ce n'est qu'aux choses faites contre raison et déjà discutées pour la plupart dans les éditions antérieures, que nous nous sommes attachés ici. Travailler à les ramener progressivement, graduellement, à l'ordre, à l'harmonie, à la logique, nous ne proposons rien de plus que cet effort prudent et efficace. Prudent, on ne peut le méconnaître. Efficace, nous en avons la confiance. Il ouvre la porte à des simplifications plus profondes, plus complètes, qui seront l'œuvre de l'avenir. A chaque génération sa peine. M. Clédat fait remarquer qu'il a fallu s'y reprendre à quatre fois pour arriver à la forme sur laquelle Chateaubriand et Nodier avaient commencé par appeler les foudres de tous les lettrés, et qu'on a dit successivement d'édition en édition: je *cognoistrois*, je *connoistrois*, je *connoîtrois*, je *connaîtrais*. Nous ne demandons qu'à fournir une étape.

Cela seul dès maintenant répond, semble-t-il, à ce que le sentiment public cherche, à ce qu'il continuera de chercher dans le même esprit pendant les quelques années qui nous séparent encore de l'édition nouvelle. A tous égards il serait préférable que cet intervalle fût court. De 1718 à 1762, c'est-à-dire en moins de quarante-cinq ans, trois éditions ont paru, toutes trois considérables par les changements qu'elles consacraient. Tel fut l'empressement, lors de la préparation de l'édition de 1740, que, pour arriver plus vite au commencement d'uniformité dont elle sentait le besoin, l'Académie, après quelques mois de discussion, remit

tous ses pouvoirs à un plénipotentiaire. « Vilaine besogne, écrivait confidentiellement le plénipotentiaire — l'abbé d'Olivet — au président Bouhier; mais il a bien fallu m'y résoudre; car sans cela nous aurions vu arriver non pas les calendes de janvier 1736, mais, je crois, celles de janvier 1836, avant que la Compagnie eût pu se trouver d'accord. » La crise que nous traversons n'est pas moins grave et l'accord sera plus facile à établir. Ce sera déjà un notable service que de la discussion ouverte se dégagent un certain nombre de principes dont, sous forme de tolérance, il soit loisible d'admettre par avance le bénéfice. Quelle économie de force et de temps dans l'éducation, quelle économie au profit de l'étude de la langue elle-même, qu'une orthographe mieux coordonnée, plus sobre, plus nette! Et quel attrait nouveau pour l'étranger!

Si nous pouvions nous permettre de dire toute notre pensée, nous voudrions que l'Académie osât s'emparer aussi d'un projet de grammaire, « de grammaire courte et facile », comme disait Fénelon avec ce tour d'exquise et engageante hardiesse qu'il portait dans toutes ses entreprises. Dans la pensée du fondateur, n'était-ce pas un des objets de l'institution de la Compagnie? Mais mieux vaut sans doute, en concluant, signaler quelques points relatifs à la confection même du Dictionnaire. Si ces observations n'intéressent pas directement l'orthographe, elles peuvent contribuer à en faciliter l'intelligence, et, à ce titre, elles méritent peut-être de trouver place ici.

Conformément au plan adopté par les Estienne, l'Académie, dans sa première édition, « avait jugé qu'il serait agréable et instructif de disposer le Dictionnaire par racines, c'est-à-dire de ranger tous les mots dérivés et composés après les mots primitifs dont ils descendent ». Notre orthographe aurait à coup sûr gagné au maintien de ce procédé; forcément elle se serait régularisée d'elle-même. Mais le procédé était contraire à l'idée même d'un dictionnaire d'usage. Comment, ainsi que le remarque M. Ch. Lebaigue, obliger le lecteur pressé, impatient, à aller chercher l'orthographe d'*accumuler* sous son générateur *comble?* La nomenclature alphabétique s'imposait. Dès la deuxième édition, l'Académie y est revenue.

Mais ne pouvait-elle tirer de ce plan nouveau un parti meilleur

et associer, dans une certaine mesure, les avantages des deux systèmes? La méthode pratiquée depuis 1718 consiste à prendre un mot dans son acception la plus usuelle, et à énumérer ensuite, en ne distinguant guère que le sens propre du sens figuré, les différentes applications du mot, sous cette rubrique, quelquefois bien fatigante : *Il s'emploie encore pour dire*. Prenons le mot *commettre :* c'est l'exemple de Littré. *Commettre*, *faire*, dit le Dictionnaire, et tel est bien, en effet, le sens qui, d'après l'usage, s'offre le premier à l'esprit. Mais combien il est loin de s'expliquer par lui-même! Comment en faire sortir logiquement : *commis*, *commissaire*, *commission*, *commissure?* Achevez l'article, toutes les indications nécessaires pour arriver à ces déductions s'y trouvent, mais pêle-mêle. Un dictionnaire d'usage n'est ni un dictionnaire étymologique ni un dictionnaire historique, sans aucun doute. Mais ne serait-il pas naturel qu'après avoir signalé le sens ordinaire de *commettre* signifiant *faire*, on arrivât tout de suite à *commettre* signifiant *mettre avec*, *charger de*, *réunir*, etc., de façon à éclairer, sans appareil d'étymologie, par un simple appel de l'attention, la teneur entière de l'article?

Peut-être enfin ne serait-il pas impraticable de retourner, pour ainsi dire, le plan de la première édition. Le Dictionnaire de 1694 commence par le groupement des mots en familles; il se termine par un classement des mêmes mots d'après l'ordre alphabétique. Il s'agirait, commençant par la nomenclature alphabétique, de la faire suivre de la nomenclature par familles. Travail considérable assurément, malgré les progrès si sûrs de la science philologique. Mais combien intéressant et utile!

Autre vœu. — Nos définitions sont-elles toujours suffisamment définissantes? C'est l'exemple, dira-t-on, qui fournit l'exactitude du sens ou la délicatesse de la nuance. Je n'en disconviens pas. Mais encore faudrait-il que l'exemple fût toujours bien choisi. Or, à quelque page qu'on ouvre le Dictionnaire, voici ce qu'on rencontre : beaucoup d'exemples en général, trop d'exemples même d'ordinaire, pour le sens banal, dont tout le monde a l'idée : l'œil s'y promène avec indifférence, l'esprit s'y noie ; — et le plus souvent point d'exemples du tout pour celui des sens qu'il vaudrait la peine d'éclaircir. Ne conviendrait-il pas qu'il y eût toujours autant d'exemples cités que de sens indiqués, et qu'il n'y eût jamais pour

chaque sens qu'un seul exemple, mais un exemple topique?

N'y aurait-il pas intérêt surtout à ce que les définitions des mots appartenant aux sciences fussent serrées de près, aujourd'hui que la science a pris partout une place si importante? Et ne devons-nous pas souhaiter que, pour la création des mots dont la langue scientifique ne saurait se passer, nous commencions par contribuer de notre propre fonds avant de puiser dans celui des autres? Fénelon voulait qu'on ne laissât s'introduire du dehors aucun mot qui ne nous fît absolument défaut. Or nous empruntons bien souvent sans avoir compté avec nos propres richesses. Quel besoin d'aller prendre aux Anglais le mot de *rail*, alors que nous trouvions chez nous le mot si français de *rais*, les *rais du soleil*, les *rais de la roue*, un mot si expressif et si bien dérivé de *radius!* Et voyez la conséquence : de *rail* on a tiré *dérailler* qui semble répondre à *railler*, se moquer, alors que *dérayer* découlait si naturellement de *rais*. N'eût-il pas été possible au moins de dire : *dérailer?* Je sais bien que l'industrie suit avant tout ses besoins et qu'il lui suffit de se faire entendre; mais pour assurer le respect de notre patrimoine national, car la langue en fait partie, qui pourrait refuser de se laisser avertir et éclairer?

Dernier vœu. — Nous sera-t-il permis enfin d'appeler l'attention sur le choix même des mots? Ici, point de règle; c'est une question de tact grammatical et littéraire, et le tact ne se réglemente pas. Mais peut-être est-il bon de se mettre en garde contre les surprises de la langue excessive ou relâchée, de la langue d'à peu près de la publicité ou de la parole courante. On ne saurait, semble-t-il, se montrer trop rigoureux pour les locutions obscures, mal faites, de basse extraction, disons le mot, pour l'espèce d'argot ou de jargon qui tend aujourd'hui à se glisser, bien plus, à s'imposer partout. Je sais que le Dictionnaire d'usage ne peut se dispenser d'enregistrer ce qu'a consacré l'usage, et qu'il ne relève certaines expressions qu'en les stigmatisant. Est-ce assez? Faut-il leur faire une si grande place [1]? Notre langue n'est plus la gueuse dont parlait Voltaire. Du temps de Fénelon, elle comprenait de 16

1. Quintilien, définissant l'usage, dit que c'est le concert des gens de goût qui doit faire la règle de la langue, de même que l'accord des honnêtes gens fait la règle de la vie. « *Ergo consuetudinem sermonis vocabo consensum eruditorum, sicut vivendi, consensum bonorum.* »

à 18,000 mots. En 1740, nous l'avons rappelé, ce nombre s'élevait à un peu plus de 20,000. Il est aujourd'hui de près de 32,000 : il a donc presque doublé en deux siècles. Tout en continuant de s'enrichir avec le développement et suivant les besoins de la démocratie moderne, nous voudrions, pour l'honneur même de la démocratie, que la langue française restât une langue fière, qu'elle fût, comme elle a toujours été, la langue de la bonne compagnie, des idées claires, de la précision et de la mesure. Le mot a sa puissance propre. Trop souvent la pensée, dans son travail intérieur, aujourd'hui surtout qu'on travaille si vite, saisit la première expression qui se présente avant d'avoir pris le temps de faire son choix. C'est le mot alors qui donne à la pensée son caractère, qui la qualifie, qui la crée presque. Il faut que le Dictionnaire nous oblige et nous aide à nous défendre contre ces défaillances, Le vocabulaire qu'on entend tous les jours appliquer autour de soi, dont parfois on arrive à se servir malgré soi, finit par imprimer à l'esprit sa marque. L'âme d'un peuple s'élève ou s'abaisse avec sa langue.

GRÉARD.

LES SUJETS DE LEÇONS

A L'EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE A L'INSPECTION PRIMAIRE ET A LA DIRECTION DES ÉCOLES NORMALES

Pour aider dans la préparation de leur examen les aspirants au certificat d'aptitude au professorat (ordre des lettres), nous avons cru devoir publier, dans le dernier numéro de la *Revue*, une liste assez longue de questions qui ont été proposées, aux épreuves orales, comme sujets de leçons de littérature, d'histoire et de géographie. Les professeurs qui ont l'intention de concourir pour obtenir le certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales nous sauront peut-être gré de leur donner, à titre de spécimens, communication d'un certain nombre de sujets que leurs devanciers ont eu à traiter devant le jury. Les uns ont trait à la pédagogie théorique et pratique, les autres à la législation et à l'administration scolaires.

Pédagogie théorique et pratique.

1. De la sensibilité chez l'enfant. Quel parti un instituteur peut-il en tirer pour le développement intellectuel et moral d'un élève? Quels moyens emploiera-t-il pour cultiver cette faculté, et de quels excès devra-t-il se garder?
2. De la mémoire. Des exercices propres à la cultiver à l'école primaire. Dans quelles limites et pour quelles fins doit être cultivée cette faculté ?
3. De l'éducation de la volonté chez l'enfant. Comment l'école peut-elle y contribuer?
4. L'instinct d'imitation chez l'enfant. Parti qu'on en peut tirer dans l'éducation pour le développement des diverses facultés. Mauvais effets qu'on en pourrait craindre et moyens de les prévenir.
5. Montrer que, dans l'enseignement, il faut considérer non seulement le savoir à communiquer, mais surtout l'éducation qu'en doit recevoir l'esprit de l'élève.
6. De l'enseignement de la morale à l'école primaire.
7. Dans une conférence d'instituteurs, à la suite d'une discussion

sur les méthodes et les procédés d'enseignement, l'inspecteur démontre que ni la meilleure méthode ni le meilleur livre ne valent un bon maître.

8. De l'utilité des lectures personnelles; du choix à faire parmi ces lectures. Conseils pratiques aux instituteurs et aux institutrices pour les lectures destinées soit à compléter leur instruction professionnelle, soit à fortifier d'une manière générale leurs connaissances et leur culture intellectuelle.
9. L'office de l'inspecteur se réduit-il au contrôle? S'il s'étend plus loin, marquez la nature et les limites de l'action pédagogique de l'inspecteur primaire, et indiquez les meilleurs moyens de l'exercer.
10. De l'exercice de la composition française à l'école primaire; son importance; choix des sujets : de la forme à leur donner suivant l'âge et le degré d'avancement des élèves.
11. Des exercices de lecture dans le cours moyen et dans le cours supérieur. Comment ces exercices doivent-ils être dirigés? Quels services peut-on en attendre?
12. Exposer un plan méthodique et raisonné de l'enseignement de la géographie à l'école primaire. Indiquer les différents procédés à employer selon les cours.
13. Des exercices d'observation : leur but et leur importance. Principaux exercices d'observation à introduire à l'école primaire.
14. De l'enseignement du travail manuel à l'école primaire. Dans quelle mesure cet enseignement peut-il être introduit et de quelle façon doit-il être organisé à l'école maternelle, à l'école élémentaire, à l'école supérieure?
15. De l'usage et de l'abus du livre, soit à l'école primaire, soit à l'école normale.
16. De l'usage du tableau noir pour l'enseignement de l'écriture, de l'orthographe, de la géographie et de l'histoire.
17. Un instituteur, chargé seul d'une école renfermant les trois cours, vous a envoyé son tableau d'emploi du temps pour le soumettre à votre approbation. Vous lui adressez, au sujet de la rédaction de ce tableau, vos observations et vos conseils.
18. Un inspecteur primaire explique au directeur d'une école primaire à trois classes, avec deux adjoints seulement, comment il peut former et diriger ses adjoints, sans négliger la classe dont il est personnellement chargé.
19. De la préparation des leçons : sa nécessité. Comment cette préparation doit-elle se faire? Moyens de constater qu'elle a été faite.
20. Un directeur d'école normale donne à un directeur d'école annexe des instructions détaillées sur les méthodes et les procédés à employer pour l'éducation professionnelle des élèves-maîtres.

Législation et administration scolaires.

1. Quelles sont les grandes lois qui régissent actuellement l'enseignement primaire en France? Les exposer dans leurs caractères généraux; en faire ressortir l'esprit, l'enchaînement et l'importance.
2. Des commissions scolaires : leur composition; leur caractère; nature et limite de leurs attributions.
3. Dans une conférence pédagogique, vous rappelez les principales causes pour lesquelles l'école n'est pas toujours bien assidûment suivie, et vous indiquez aux instituteurs ce qu'ils peuvent faire, sans recourir à la commission scolaire, pour assurer une meilleure fréquentation.
4. Énumérer les diverses catégories d'établissements d'instruction primaire existant d'après la législation actuelle. Faire ressortir les caractères particuliers de chacune d'elles. Rappeler sommairement les principales dispositions légales et réglementaires qui s'y rapportent.
5. Ecoles primaires supérieures et cours complémentaires; — écoles professionnelles; — écoles manuelles d'apprentissage ; — écoles pratiques d'industrie et de commerce. Faire connaître l'état actuel de notre législation sur la matière.
6. Indiquer quelle part d'initiative, d'action et d'influence la législation scolaire en vigueur laisse, en matière d'enseignement primaire, aux administrations municipales.
7. Exposer les règles relatives aux créations d'écoles et d'emplois. Indiquer avec précision quel est en cette matière le rôle, quelles sont les attributions de l'inspecteur primaire.
8. Des peines disciplinaires que peuvent encourir les instituteurs publics, les instituteurs privés. Par quelles juridictions ces peines sont-elles prononcées? Quelles sont les règles de la procédure à suivre en matière disciplinaire?
9. Le conseil départemental tient de la loi et des règlements des attributions administratives, contentieuses et disciplinaires. Faire connaître les *attributions administratives* de ce conseil.
10. Rappeler et comparer les attributions du recteur, du préfet et de l'inspecteur d'académie en matière d'enseignement primaire.
11. Tracer à l'avance le cadre ou le programme d'une visite d'inspection que vous avez à faire pour la première fois dans une école primaire à une seule classe. De quelle manière entendez-vous faire profiter l'instituteur de vos observations, et comment vous serviront-elles à vous-même de point de départ pour votre action et votre contrôle ultérieurs?
12. L'épreuve de rédaction au certificat d'études primaires. Commenter, sous forme de conseils à des instituteurs, l'arrêté du 29 décembre 1891.

13. Un délégué cantonal vous a prié de lui faire connaître ses attributions réglementaires et de lui indiquer quels services il peut rendre dans les écoles. Vous répondez à sa demande.
14. Des pensionnats primaires publics et privés. Quelles sont les conditions d'admission et les formalités requises de ceux qui veulent diriger ces sortes d'établissements? Comment doit s'y exercer l'inspection?
15. Des cours d'adultes. Historique de l'institution; son état actuel. Dernières dispositions légales et réglementaires concernant les cours d'adultes. Indiquez votre opinion personnelle sur les perfectionnements dont ces cours sont susceptibles.
16. Dans une conférence aux instituteurs de votre circonscription, vous faites connaître les dispositions de la législation actuelle concernant les caisses des écoles. Vous y ajoutez des conseils pratiques sur l'organisation et le fonctionnement de ces caisses.
17. Les instituteurs d'un canton veulent créer une bibliothèque cantonale composée d'ouvrages pédagogiques plus spécialement destinés à leur usage et d'ouvrages divers pour les familles de leurs communes et pour eux-mêmes. La bibliothèque dont il s'agit doit être circulante. L'inspecteur primaire en conférence donne tous les conseils nécessaire pour la création, l'organisation et le fonctionnement de cette bibliothèque.
18. Les traitements du personnel enseignant dans les diverses catégories d'écoles primaires d'après les lois et règlements en vigueur. Rapide comparaison avec le passé.
19. Deux élèves, reçus au concours d'admission à l'école normale, ont demandé l'autorisation de suivre les cours, l'un comme externe, l'autre comme demi-pensionnaire. Consulté sur la suite dont ces demandes vous paraissent susceptibles, vous donnez à cet égard votre avis motivé.
20. Le budget de l'école normale. Dispositions relatives à la préparation et au règlement de ce budget.

F. M.

L'ENSEIGNEMENT DE LA CUISINE

DANS UNE ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTRICES

Un cours de cuisine pratique vient d'être organisé à l'École normale d'institutrices de Grenoble.

L'ancien appartement de la directrice comprenait une cuisine dont le fourneau avait été enlevé ainsi que la batterie de cuisine. Il était facile de rendre cette pièce à son ancienne destination : c'est ce qui a été fait. Un fourneau en fonte de $1^{m},10$ de long sur $0^{m},56$ de large, et une batterie de cuisine, dont chaque pièce est suffisante pour la cuisine de dix personnes, ont été achetés pour une somme dont le total n'a pas dépassé 475 francs. L'évier reste tel qu'il était ; une caisse à charbon complète l'installation. Sur une plaque de tôle, en prolongement du fourneau, est posé un réchaud à gaz (ce qui permet de chauffer à la fois un plus grand nombre de fers à repasser, la pièce attenante à la cuisine, pourvue de trois grandes tables, servant de salle à repassage).

Les élèves de troisième année sont chargées du service de cette cuisine depuis le mois d'octobre ; elles seront remplacées à Pâques par leurs compagnes de deuxième année.

Voici comment se fait ce service. Chaque jour deux élèves, prises dans l'ordre alphabétique, sont désignées par Mme l'économe. Elles ont à faire pour leur table, c'est-à-dire pour dix élèves, le repas du midi et le repas du soir, en se conformant au menu général arrêté par la directrice.

L'économe prélève sur les provisions de la journée les quantités de poisson, viande, pâtes, légumes, etc., nécessaires pour dix, et les remet aux élèves de cuisine. Ces élèves reçoivent en outre de l'économe ou des professeurs de sciences, qui ont bien voulu se charger à tour de rôle de l'enseignement culinaire, toutes les indications relatives à la confection des repas de la journée. Elles sont ensuite livrées à elles-mêmes, ces dames venant voir de temps en temps ce qu'elles font.

Jusqu'à ce jour, cette organisation a donné des résultats excellents. Les élèves, que le recteur et l'inspecteur d'académie sont allés plusieurs fois encourager de leur présence, apportent à leur besogne beaucoup d'entrain et d'amour-propre : c'est à peine si depuis quatre mois on a eu un plat de carottes brûlé et une omelette desséchée.

Tous les quinze jours, le jeudi, cinq élèves de troisième année — jusqu'à Pâques — font la lessive du linge sali pour le service de leur cuisine.

Comme la cuisine elle-même, la lessive les intéresse et les réjouit. L'économe ou un professeur de sciences, à tour de rôle, dirige et surveille la lessive, après avoir dit aux élèves comment elles doivent s'y prendre.

G. Bizos.

LE RECRUTEMENT DES ÉTABLISSEMENTS SECONDAIRES

ET LE PERSONNEL ENSEIGNANT PRIMAIRE

Pour faire suite à l'article que nous avons publié dans notre dernier numéro, sous ce titre: *Au sujet de recrutement des établissements de l'État*, et où il était parlé de ce qu'a fait M. l'inspecteur d'académie de X. pour éclairer les familles dont les enfants doivent continuer leurs études sur les garanties qu'offrent les établissements universitaires, un de nos lecteurs nous signale un appel adressé en 1890 au personnel primaire de son ressort par un autre inspecteur d'académie, à l'occasion de l'assemblée générale de la Société de secours mutuels entre les instituteurs et institutrices du département.

Voici comment s'était exprimé M. l'inspecteur d'académie de Z. dans le discours prononcé par lui :

« Jusqu'ici, Mesdames et Messieurs, je me suis adressé aux membres de la Société de secours mutuels; mais je ne puis oublier que je me trouve en présence des instituteurs du département, et je suis heureux de saisir cette circonetance pour vous dire quelques mots d'une autre manière d'être de la solidarité, de celle qui se traduit — ou doit se traduire — par l'union de tous les membres d'une même administration dans leurs efforts pour atteindre un but commun.

Je m'explique.

L'enseignement primaire, auquel vous appartenez tous, n'est, vous le savez, qu'un des trois termes de la forme complexe sous laquelle se distribue l'instruction, et les trois ordres d'enseignement se prêtent un mutuel et nécessaire appui.

L'enseignement primaire est une des sources d'alimentation — il devrait être la principale — des classes inférieures de l'enseignement secondaire, et la pépinière de la plupart des titulaires de ces classes.

De son côté, l'enseignement secondaire donne ses bons élèves à l'enseignement supérieur et lui cède les plus distingués de ses maîtres.

En retour, l'enseignement supérieur, qui invente et qui crée, qui est véritablement la pensée d'un peuple, sa force intellectuelle qui engendre la force matérielle, rayonne sur les deux autres enseigne-

ments, les pénètre, les vivifie et les perfectionne; il révèle l'usage à faire, le parti à tirer des connaissances primaires et secondaires pour le développement de l'esprit, l'éducation de la volonté et la formation des caractères.

Vous le voyez, le lien qui unit ces trois enseignements est des plus étroits; ils ne peuvent vivre séparément; le mal de l'un se communique aux autres; c'est dans leur ensemble seul qu'ils constituent le domaine intellectuel d'une nation.

Aussi — et c'est là que je voulais en venir — chacun de nous doit-il, dans un intérêt social de premier ordre, et selon la mesure de ses moyens, travailler à rendre cette union plus intime encore, s'il est possible; chacun de nous doit favoriser ce mouvement propre aux nations démocratiques qui porte les individualités marquantes du troisième rang au second, du second au premier, qui pousse les intelligences vers les régions supérieures de la société pour en former les classes dirigeantes, cette aristocratie promise à tous ceux qui se distinguent par le talent et la vertu.

Vous avez, Messieurs les instituteurs, qui êtes en contact permanent avec nos populations ouvrières et agricoles, un rôle bien marqué dans cette évolution. C'est à vous qu'il revient de préparer cette sélection des individus, d'abord par la manière dont vous donnerez l'instruction, puis en excitant au travail de l'esprit particulièrement ceux de vos élèves qui s'annoncent avec d'heureuses dispositions naturelles, en intervenant auprès des familles pour leur faire connaître le lycée ou le collège, ainsi que les moyens d'y faire arriver les enfants les plus déshérités de la fortune. En d'autres termes, vous devez vous préoccuper de l'enseignement secondaire, vous rappelant qu'au-dessus de vos écoles il en est d'autres qui font, de l'élève primaire, — l'ouvrier dans l'ordre économique, — successivement un contre-maître et un ingénieur.

Une nation comme la nôtre, qui a pour principe fondamental d'utiliser toutes ses forces vives, doit les rechercher jusque dans ses couches les plus profondes, pour les distribuer ensuite, selon leur valeur, au rang et à la place où chacune pourra lui rendre le plus de services.

Mais dans cette œuvre de perpétuelle régénération, elle a besoin du concours de tous les éducateurs de la jeunesse; et si elle leur demande de faire émerger à la surface toutes les capacités, elle veut aussi qu'on détourne d'une ascension périlleuse toutes les médiocrités, dont le sort est d'aller grossir, après leur chute, l'armée déjà trop nombreuse des déclassés.

Dans mon plaidoyer, particulièrement en faveur, ici, des études secondaires, j'ai voulu m'adresser aussi bien aux institutrices qu'aux instituteurs. Vous aussi, Mesdames, vous devez ne pas perdre de vue que des lycées et des collèges, faits pour elles, attendent quelques-unes de vos élèves, celles qui seront un jour les épouses des contre-

maîtres et des ingénieurs dont je viens de parler; car, sachez-le bien, la femme, pour être dans le vrai sens du mot la compagne de l'homme, doit pouvoir, en dehors de ses obligations d'épouse et de mère, s'intéresser dans une certaine mesure aux travaux de son mari, savoir lui suggérer une idée utile, lui donner au besoin un conseil et participer à ses jouissances de l'esprit.

Je termine, mais que ce soit avec l'espoir, Mesdames et Messieurs, que mon appel aura son écho et que vous saurez seconder nos propres efforts dans la poursuite du but que je vous ai fait connaître. Le regret que vous éprouverez parfois du départ prématuré de quelques bons élèves s'effacera bientôt devant la satisfaction du devoir accompli, car vous aurez ainsi, dans votre modeste sphère, concouru pour votre part au progrès humain, à la gloire et à la grandeur de la France républicaine. »

EXPOSITION DE CHICAGO

(EXPOSITION SCOLAIRE — CONGRÈS SCOLAIRE)

On sait qu'à l'occasion du quatre-centième anniversaire de la découverte de l'Amérique, le Congrès des États-Unis a décidé qu'une grande Exposition universelle aurait lieu dans le courant de cette année. La ville de Chicago, capitale de l'État de Colombie, a été désignée pour être le siège de cette Exposition. Les Américains ont résolu de « faire grand ». Ils veulent émerveiller le vieux monde par la vue des progrès accomplis pendant ces quatre siècles sur le nouveau continent. Ni l'argent, ni la hardiesse, ni l'originalité ne leur font défaut. Ils ont déjà élevé des constructions colossales; leurs architectes, leurs industriels s'ingénient à dépasser ce qu'on a fait à Paris en 1889. Feront-ils mieux, c'est ce que l'avenir dira; ils feront du moins autrement.

S'il est un champ où la rivalité soit féconde, où la comparaison soit riche en enseignements, où chacun puisse profiter utilement du travail de tous, c'est le domaine de l'instruction publique. Sans doute, il est difficile ici de faire appel aux sens, de les charmer par des spectacles nouveaux, inattendus, par des inventions saisissantes, qui remplissent les hautes nefs ou les immenses parois des constructions de Chicago. Mais c'est de ce côté néanmoins que se porteront les regards et les investigations des esprits qui aiment à remonter aux sources. C'est l'école qui est le berceau de la nation; c'est l'école qui est la source secrète des merveilles industrielles ou artistiques dont un peuple s'enorgueillit.

Il y aura à Chicago une Exposition scolaire. La France y figurera. Les ressources et la place lui sont assez modestement mesurées; elle ne pourra pas s'étendre, elle devra se concentrer. Il eût été agréable de pouvoir exposer, comme on l'avait fait à Paris, un spécimen des maisons d'école, avec mobilier, matériel, tout l'espace nécessaire pour étaler les tableaux, cartes, instruments de toute nature qui servent à notre enseignement public. Il faudra se borner à indiquer les méthodes et les résultats principaux.

M. le Ministre de l'instruction publique a voulu que tout ce qui est relatif à l'exposition de l'enseignement primaire fût d'abord réuni au Musée pédagogique. C'est là qu'une Commission

a examiné les envois et organisé par avance le mode d'exhibition. Le caractère particulier de cette exposition primaire sera la sincérité. Nous ne voulons pas jeter de la poudre aux yeux, faire de l'art, nous donner pour autres que nous ne sommes. Ce que nous demandons, c'est que le visiteur pénètre réellement dans nos écoles, visite nos classes, voie nos élèves, les entende pour ainsi dire, lise leurs cahiers, ouvre leurs livres, suive jour par jour leurs progrès, les efforts du maître, le travail de tous, depuis le petit enfant jusqu'à la plus haute inspection. Nous avons conscience de l'énergie déployée à cette œuvre, des nobles et persévérants labeurs de tous, de notre universelle bonne volonté, et nous recherchons moins la louange que l'appréciation éclairée, les conseils et la critique, s'il y a lieu.

Nous envoyons les jeux et les travaux des jeunes enfants de l'école maternelle; nous avons réalisé, sans afféterie ni exagération, le type du jardin d'enfants, en faisant de l'école maternelle un lieu où l'on s'amuse, où l'on se plaît, où l'on apprend un peu d'ordre, d'obéissance, de propreté, d'adresse, sans préjudice de la gaieté du premier âge et de la liberté d'allures dont on ne saurait le priver sans barbarie. Des photographies instantanées, tout à fait charmantes, ont saisi les enfants au vol, pendant leurs rondes, leurs jeux, leurs exercices, soit dans la cour, soit dans la classe.

Pour donner une idée exacte de nos écoles primaires, nous faisons passer sous les yeux toute la vie scolaire d'un de nos garçons, d'une de nos fillettes. Voilà notre écolier tel qu'il est entré en classe à l'âge de six ou sept ans; voici l'un après l'autre, sans lacune, sans fard, tels qu'ils ont été successivement écrits, tous ses cahiers d'école, pendant les sept années de la scolarité légale, depuis les premiers tâtonnements de sa plume jusqu'à ses épreuves du certificat d'études; voici ses compositions finales, voici le diplôme lui-même, voici la photographie de l'écolier, celle de son école, de ses camarades, de ses maîtres.

Ailleurs, c'est la monographie d'une école, avec ses cahiers de roulement qui contiennent, jour après jour, la suite des devoirs écrits successivement par tous les élèves de chaque classe; voici les cahiers mensuels; voici le plan de l'école, de face, en profil; voici la photographie de la bibliothèque, du musée scolaire, du



cabinet de physique, de chimie, de la petite pharmacie, avec la nomenclature de tous les livres et objets qui y sont contenus; voici la photographie des élèves, ici d'une classe unique, petite école de campagne, là des onze classes d'une école de grande ville, tous les élèves groupés par classe, avec leurs physionomies fines, éveillées, bien françaises, et l'image des maîtres, graves, intelligents, bienveillants.

Les écoles normales ne peuvent toutes figurer à l'Exposition; mais il suffit qu'il y en ait quelques-unes pour que l'observateur attentif comprenne ce qu'elles sont, ce qu'on y fait, comment on y travaille, comment on y vit, les résultats qu'on obtient. Une monographie complète d'école normales d'instituteurs, d'institutrices, le tableau des cours, de l'emploi du temps, des matières enseignées, des spécimens de compositions littéraires et scientifiques, des photographies des bâtiments, des cours, des salles, des élèves aux leçons de lettres, de chant, aux manipulations de physique, de chimie, des diplômes de brevet simple et de brevet supérieurs, avec les compositions écrites, la liste des questions orales, des types de travaux manuels, etc.: voilà tout ce qu'il faut pour donner une idée exacte de la vie de nos écoles normales.

Des feuilles de l'emploi du temps, prises dans un grand nombre de circonscriptions de tous les points de la France, des tableaux de l'organisation pédagogique, des rapports d'inspecteurs primaires, des numéros des Bulletins départementaux, des rapports annuels d'inspecteurs d'académie aux Conseils généraux, toutes publications tirées de la vie ordinaire, dont aucune n'a été inspirée ni préparée en vue de l'Exposition, guideront dans la connaissance de tous les éléments de notre administration scolaire.

Des numéros de tous les journaux pédagogiques de France, des travaux de maîtres, dessins, programmes, livres, études, etc., une bibliothèque renfermant les ouvrages classiques les plus répandus dans nos écoles, les principales œuvres de pédagogie pratique ou théorique publiées dans ces derniers temps, achèveront l'exposition de l'enseignement primaire, tel qu'il s'est organisé et développé sous la République. Cette exposition occupera peu de place, ne parlera pas aux yeux distraits du passant; silencieuse, discrète, repliée sur elle-même, elle gardera ses révélations, ses charmes si attrayants, ses trésors pour l'ami des enfants,





l'homme d'observation et d'étude, le praticien patient et expérimenté, celui qui s'attache aux réalités vivantes et sait, d'une main exercée, découvrir où bat le cœur.

Il y a des sujets qui se prêtent médiocrement à une exhibition pour les yeux seulement et qui demandent à être traités par l'étude en commun et par la parole. Aussi le Comité général de l'Exposition de Chicago a-t-il eu l'idée d'organiser des Congrès où se discuteront entre représentants du genre humain tout entier les questions portant sur tous les domaines de l'activité intellectuelle du monde civilisé. Ces Congrès traiteront : en mai, de la condition de la femme, de la médecine et de la chirurgie; en juin, des réformes morales et sociales, du commerce et des finances; en juillet, d'éducation, de littérature et de musique; en août, des sciences juridiques et politiques; en septembre, des intérêts du travail, de la religion; en octobre, d'agriculture et d'hygiène publique. Il est difficile de se rendre compte des raisons et de la méthode de cette énumération, s'il y en a. Sa vraie raison, sans doute, c'est de « sérier » les questions, non par ordre ou par importance, mais de façon à donner à chacune un temps suffisant pour les débats qu'elle pourrait soulever.

Le Comité spécial du Congrès scolaire s'est partagé en un certain nombre de sections, dont il a déjà désigné les présidents, chargés de recueillir et de préparer tous les éléments d'une utile discussion. Nous comptons quinze de ces sections, distribuées ainsi : 1° Instruction supérieure ; 2° Instruction secondaire ; 3° Instruction primaire; 4° Jardins d'enfants; 5° Inspection; 6° Enseignement professionnel des maîtres; 7° Enseignement artistique; 8° Enseignement de la musique vocale; 9° Enseignement technologique; 10° Enseignement industriel et manuel; 11° Enseignement commercial ; 12° Éducation physique; 13° Publications pédagogiques; 14° Psychologie rationnelle; 15° Psychologie expérimentale.

Les réunions des sections auront lieu le matin et l'après-midi des mercredi, jeudi et vendredi 26, 27 et 28 juillet; de plus, deux assemblées générales de tout le Congrès seront tenues, la première le jeudi soir 27, et la seconde le vendredi soir 28. Quiconque paiera la somme de dix francs sera membre du Congrès et aura droit à un exemplaire du volume de ses procès-verbaux.

D'autres réunions, préparatoires ou touchant à des points tout spéciaux, auront lieu du 17 au 25 juillet inclusivement.

Voici quelques questions proposées à l'avance pour servir de thème aux discussions, mais sans exclure aucune de celles que les membres du Congrès pourraient suggérer :

1. Gratuité de l'instruction. Faut-il que l'instruction publique soit gratuite pour toutes les classes du peuple? à quels degrés de l'enseignement, primaire, secondaire, supérieur, professionnel, etc., devrait-elle s'appliquer? Faut-il aider les parents pauvres à entretenir leurs enfants pendant leur séjour à l'école? Faut-il fournir les livres gratuitement? Donner des repas aux écoliers pauvres? Jusqu'où, en un mot, doit s'étendre la gratuité?

2. Quelles sont les réformes à introduire dans la construction des écoles modernes, du matériel et du mobilier? Quelles sont les précautions hygiéniques à prendre?

3. Bibliothèques scolaires. Comment amener les enfants à lire à la maison? etc.

4. Musées scolaires. La meilleure méthode pour les former et en tirer parti.

5. Les périodiques pédagogiques. Dans quelle mesure rendent-ils les maîtres attentifs aux problèmes de l'éducation? Comment peuvent-ils servir à la propagation des meilleures méthodes d'enseignement et de culture personnelle?

Peuvent-ils servir aux élèves? Agir sur l'opinion publique en faveur des écoles? Doit-il y avoir des publications officielles de ce genre, et comment?

6. L'hygiène scolaire. Le meilleur système de gymnastique, la place et l'étendue qu'il convient de donner à cet exercice. Enquêtes statistiques annuelles sur les questions d'hygiène scolaire. Inspection médicale. Les inspecteurs de l'éducation physique doivent-ils avoir le titre de docteurs en médecine? etc.

7. L'enseignement artistique. Peut-on introduire dans les écoles des œuvres d'art, et lesquelles, pour cultiver le goût des élèves? Comment en faire usage? Questions diverses que soulève l'enseignement du dessin.

8. Education morale et religieuse. Peut-on séparer ces deux enseignements? Dans quelle mesure l'éducation morale doit-elle inclure la politesse et l'étiquette sociale? La discipline de l'école peut-elle, et dans quelle mesure, garantir les habitudes morales? Est-il nécessaire d'y ajouter des leçons formelles?

9. Education civique. Quels exercices scolaires peuvent servir à ce genre de préparation? De quelle façon les études classiques, telles que l'histoire et la littérature, peuvent-elles développer le sentiment du patriotisme? Comment s'y prendre dans les écoles primaires pour

préparer les élèves à leurs devoirs de citoyens, tels que le vote intelligent, etc.?

10. Faut-il stimuler les aptitudes spéciales, et dans quelle mesure peut-on le faire au détriment du cours commun d'études?

11. Examens et promotions.

12. La place qu'il faut faire aux femmes dans l'enseignement.

Nous ne reproduisons pas ici les questions qui touchent à l'enseignement secondaire, à l'enseignement supérieur, aux écoles techniques, etc. Nous nous bornons à résumer celles qui ont trait plus particulièrement à l'enseignement primaire.

Les « jardins d'enfants » d'après le système Frœbel peuvent-ils former le premier degré de l'enseignement primaire? Convient-il d'y maintenir le système Frœbel? Comment établir le lien organique entre eux et l'école proprement dite? — L'école rurale; peut-on y introduire utilement le système des moniteurs? — Classification des élèves; comment les grouper? Quel doit être le chiffre normal des élèves dans une classe? A quels intervalles doivent-ils passer d'une classe dans une autre? Est-ce seulement tous les ans? etc. — Le cours des études doit-il être le même pour tous les élèves, qu'ils soient appelés à les continuer ou non? Faut-il avoir égard, dans les programmes, aux besoins industriels, agricoles ou autres de la localité? Comment donner l'enseignement des sciences physiques et de l'histoire naturelle à l'école primaire? — Le travail manuel; quelle est sa valeur éducative; quels sont les différents systèmes usités en France, Allemagne, Suède, Amérique, et les résultats obtenus? — Les caisses d'épargne scolaires; leurs avantages, leurs inconvénients.

On voit, par ce simple abrégé du programme, tout ce qui pourra se remuer d'idées dans le Congrès scolaire de Chicago. Il ne s'agit pas d'improvisations hâtives et téméraires; dès maintenant, chacun est invité à envoyer des thèses, des réponses, des mémoires sur ces sujets ou autres analogues, à la condition que ces mémoires n'excèdent pas 2,500 mots, et soient arrivés *avant le 10 avril* aux mains du Président du Comité du Congrès scolaire, dont voici l'adresse: *M. W. T. Harris, Commissioner of Education of the United States, Washington, District of Columbia, U. S. A.*

Nous ne doutons pas que la France n'apporte sa part contributive au travail commun; nous ferons du moins en sorte de ne rien laisser perdre, dans ce qui se dira là-bas, de ce qui pourra contribuer au développement et à la prospérité de nos écoles de tout ordre.

J. S.

UN JUGEMENT ITALIEN

SUR LA LOI FRANÇAISE DU 19 JUILLET 1889

Un journal de Rome, le *Nuovo Educatore*, a publié dans son numéro du 2 février une étude très complète et très exacte sur la situation des instituteurs français. Nous avons lu avec intérêt le jugement porté par l'auteur de l'article sur les résultats obtenus par la République dans le domaine de l'enseignement primaire, et en particulier sur la loi du 19 juillet 1889.

Voici la traduction des principaux passages de cette étude :

« On sait que la France, à peine remise des désastres de la guerre de 1870-1871, s'est préoccupée avant tout de la réorganisation de son armée et de sa marine, et de la réforme de l'instruction populaire.

L'histoire impartiale reconnaîtra que le gouvernement de la République française, dans ces vingt dernières années, a eu ce grand mérite d'avoir donné à la nation une armée et une marine formidables, ainsi qu'un système d'instruction gratuite, obligatoire, universelle, populaire et patriotique, au moyen d'écoles maternelles, de classes enfantines, d'écoles primaires élémentaires, de cours complémentaires supérieurs, et d'écoles normales destinées à préparer convenablement le personnel enseignant nécessaire à tant d'écoles.

L'instruction primaire est devenue pour le gouvernement français un grand service public national, une obligation et une dette de l'Etat, une des fonctions essentielles de la société civile. Nomination, déplacement, avancement des instituteurs, paiement de leur traitement, tout se fait par le gouvernement et par ses représentants dans les départements. La rétribution scolaire a été supprimée; supprimé le prélèvement du cinquième sur les revenus communaux pour les dépenses de l'instruction primaire; les quatre centimes départementaux et les quatre centimes communaux, qui avaient la même destination, sont maintenant versés directement au Trésor; les privilèges des congrégations religieuses ont été abolis : l'Etat a pris lui-même la direction de l'enseignement primaire national, et supporte la plus grosse part des dépenses.

Les communes n'ont plus désormais d'autre obligation que de pourvoir aux indemnités de résidence et de logement du personnel enseignant; à la construction ou à la location, à l'entretien et au chauffage des maisons d'école; à l'acquisition, à l'entretien et au renouvellement du mobilier scolaire et du matériel d'enseignement; aux registres et imprimés à l'usage de l'école, et au paiement des

gens de service. Toutes les autres dépenses sont à la charge de l'Etat, et particulièrement celle des traitements du personnel enseignant.

La loi du 19 juillet 1889 a pourvu d'une manière honorable *(decoroso)* aux traitements des instituteurs et des institutrices, à leur avancement et à l'avenir de leur carrière. »

Suit une analyse détaillée des dispositions de la loi du 19 juillet 1889 : division du personnel enseignant primaire en stagiaires et titulaires; répartition des titulaires en cinq classes, tableau des indemnités de résidence, conditions d'avancement, etc. Après quoi l'auteur de l'article continue en ces termes :

« L'application de la loi en ce qui concerne l'attribution au personnel enseignant primaire des traitements prévus par elle devait être réalisée intégralement dans une période de huit ans (1889-1897). Mais le gouvernement et le Parlement français, désireux de faire jouir plus promptement tous les instituteurs et toutes les institutrices des améliorations promises, ont su, par une série de sages mesures prises au cours des quatre dernières années, faire en sorte que dès 1893 la loi aura son plein et entier effet pour les 50,597 instituteurs, et qu'elle l'aura l'année suivante pour les 42,408 institutrices, réalisant ainsi à leur bénéfice une anticipation de quatre ans pour les premiers et de trois ans pour les secondes.

En conséquence, à partir de 1893-1894, les 93,005 membres du personnel enseignant primaire français seront répartis dans les différentes classes selon les proportions ci-après et avec les chiffres de traitement suivants :

		Stagiaires (20 0/0).		
Instituteurs. Institutrices.	10 119	800 fr.	Total des traitemts	14 880 800 fr.
		Titulaires, 5e classe (35 0/0).		
Instituteurs. Institutrices.	8 483	1000 fr.	Total des traitemts	32 552 000 fr.
		Titulaires, 4e classe (25 0/0).		
Instituteurs.	12 649	1200 fr.	Total des traitemts	27 901 200 fr.
Institutrices.	10 602			
		Titulaires, 3e classe (15 0/0).		
Institutrices.	6 361	1400 fr.	Total des traitemts	8 905 400 fr.
Instituteurs.	7 590	1500 fr.	—	11 385 000 fr.
		Titulaires, 2e classe (2 1/2 0/0).		
Institutrices.	1 060	1500 fr.	Total des traitemts	1 590 000 fr.
Instituteurs.	1 265	1800 fr.	—	2 277 000 fr.

Titulaires, 1re classe (2 1/2 0/0).

Institutrices.	1 060	1600 fr.	Total des traitemts	1 696 000 fr.
Instituteurs.	1 265	2000 fr.	—	2 530 000 fr.

Total du personnel 93 005. — Total des traitemts 103 717 400 fr.

La moyenne des traitements, y compris les stagiaires, est de 1,115 fr. 15 c., outre le logement en nature ou l'indemnité correspondante pour tous; outre l'indemnité de résidence; outre le supplément de 200 francs attribué aux titulaires qui sont chargés d'un cours supplémentaire; enfin, outre le supplément de 200 francs ou de 400 francs attribué aux titulaires qui dirigent une école de plus de deux classes ou de plus de quatre classes.

Il serait maintenant à propos de faire un rapprochement entre les traitements assurés aux instituteurs français et ceux qui sont attribués aux instituteurs italiens par la loi du 11 avril 1886. Mais s'il est un cas où l'on puisse dire que *les comparaisons sont odieuses*, c'est bien certainement celui-ci. Laissons donc le lecteur faire pour son propre compte les rapprochements qu'il lui conviendra, et bornons-nous à faire observer que si la richesse *supérieure* de la France lui permet de mieux traiter ses instituteurs et ses institutrices, la richesse de l'Italie, bien qu'*inférieure*, lui permettrait de traiter aussi *un peu mieux* qu'à l'heure actuelle les maîtres et les maîtresses de ses écoles, s'il y avait dans le gouvernement, dans le Parlement, dans les administrations communales et dans la majorité du pays, *un peu plus de véritable amour* pour l'instruction populaire et pour ceux qui la donnent. »

Que dira le journaliste italien quand il va voir — et ce sera très prochainement, nous l'espérons bien — tous ces taux relevés dans une proportion considérable par la loi Viger, et un nouvel appoint annuel de plus de *dix millions* venir prendre place dans le budget français et prouver qu'il y a dans notre pays « un peu » de ce véritable amour de l'instruction populaire qu'il souhaite au sien?

LES VOYAGES D'ÉTUDES

Naguère encore, les écoles normales d'instituteurs recevaient des départements et de l'État une allocation annuelle permettant de faire faire un voyage d'études aux élèves-maîtres sortants. C'est ainsi que d'anciens élèves de notre école ont pu visiter Londres, la Belgique et les Pays-Bas. Grâce aux libéralités des assemblées départementales, quelques écoles normales jouissent encore de cet agréable privilège. Dans notre département, l'allocation est supprimée et, depuis 1889, il n'y avait plus eu d'excursion. La valeur éducative des voyages est pourtant toujours appréciée; il serait superflu d'essayer de la démontrer en citant Locke après Montaigne et Rabelais. Un voyage de huit jours laisse souvent plus de traces dans l'esprit que les leçons de deux mois. La vue des lieux rectifie bien des idées fausses; l'observation des faits concrétise ou précise des notions restées abstraites et vagues. Sans compter que les jeunes gens — et leurs maîtres — acquièrent bien des notions nouvelles.

Mais rien ne sert de se répandre en doléances. Il faut compter sur soi-même avant d'escompter les subventions. Nous avons donc appelé l'attention des élèves-maîtres sur les moyens de suppléer aux ressources des années prospères. L'idée d'une épargne mensuelle leur a été suggérée. L'ayant très bien accueillie, ils sont venus nous prier de la faire passer dans le domaine de la pratique. Mes excellents collaborateurs ont alors déclaré qu'ils entendaient se solidariser avec leurs élèves et que nous apporterions tous notre cotisation à la masse. Un comité composé de professeurs et d'élèves-maîtres a été aussitôt réuni; il a élaboré le règlement suivant, que l'administration académique a bien voulu approuver :

Règlement de la caravane pédagogique.

Article premier. — Il est institué à l'école normale de X.... une *caravane pédagogique* dont le but est de compléter l'éducation des élèves-maîtres par des voyages instructifs, indépendamment des excursions scientifiques du jeudi.

Art. 2. — Les frais de voyage seront couverts : 1° par les cotisations des élèves et du personnel ; 2° par la souscription éventuelle prévue à l'article 10 ; 3° par les dons manuels et les subventions qui pourraient être généreusement accordées.

Art. 3. — Le taux mensuel de la cotisation est de *un franc.* Il ne sera rien perçu pour les deux mois des grandes vacances.

Art. 4. — Les élèves-maîtres s'engagent moralement à ne créer de ce fait aucune charge nouvelle pour leurs parents et à économiser la cotisation mensuelle sur l'argent de poche des sorties libres. La perception se fera avec tact et délicatesse. Une fraternelle solidarité régnera entre tous les élèves, de manière à ce que les plus pauvres ne puissent jamais être gênés devant leurs condisciples.

Art. 5. — Les cotisations seront perçues le 8 de chaque mois. Le produit en sera versé à la caisse d'épargne postale le 15 au plus tard.

Art. 6. — La perception sera faite dans chaque année par un élève-maître délégué de ses condisciples. Les autres cotisations seront perçues par le trésorier.

Art. 7. — Toutes les questions concernant la caravane pédagogique seront soumises à l'étude d'un comité formé du Conseil des professeurs auquel s'adjoindront : 1° les trois élèves désignés à l'article 6, 2° un second délégué de la 3e année.

Art. 8. — Le comité nomme un trésorier qui encaisse les cotisations des professeurs et centralise tous les fonds. C'est le trésorier qui fait les versements à la caisse d'épargne et opère les retraits d'argent. En voyage il est chargé des paiements ; et, s'il ne fait pas partie de la caravane, ses fonctions sont remplies par le trésorier adjoint nommé à cet effet.

Art. 9. — Le directeur, président du Conseil des professeurs, ordonnance les dépenses et dirige la caravane d'après l'itinéraire arrêté par le comité, auquel seront soumis tous les comptes du trésorier et de son adjoint. En l'absence du directeur empêché, la direction de la caravane est remise à l'un des professeurs, agréé par l'autorité académique.

Art. 10. — Les ressources étant limitées, la caravane annuelle ne se composera que des élèves-maîtres de 3e année, sans exception, et des maîtres qui, ayant payé leurs cotisations, se seront fait inscrire pour le voyage.

Si c'est nécessaire, les maîtres accompagnant la caravane s'imposeront avant le départ une souscription supplémentaire de manière à ce que la dépense individuelle des élèves ne puisse descendre au-dessous de 30 francs, montant des versements faits par chacun d'eux.

Art. 11. — Aucune personne étrangère à l'école ne pourra faire partie de la caravane. Toutefois, cette exclusion ne saurait atteindre les autorités administratives en rapport avec l'école.

ART. 12. — L'époque et l'itinéraire de l'excursion seront fixés chaque année en comité, et le programme en sera soumis à l'administration académique.

ART. 13. — Un compte rendu rédigé par les élèves-maîtres et autographié à l'école par leurs soins relatera les principaux faits et les observations du voyage.

ART. 14. — Le présent règlement ne sera rendu exécutoire qu'après avoir été visé par M. l'inspecteur d'académie et approuvé par M. le recteur.

Ce règlement peut se passer de commentaires. Qu'on nous permette cependant de dire comment nous comprenons notre modeste institution.

Le voyage est annuel. Il se fait au début des grandes vacances ou à la Pentecôte. La durée et l'itinéraire de l'excursion sont en rapport avec nos ressources. Cette année, après cinq mois de cotisations, nous avons pu faire, durant cinq jours, une délicieuse promenade sur les bords de la mer, visitant Dieppe, Fécamp, le Havre et Rouen, après avoir remonté la Seine en bateau. La dépense n'a pas excédé 22 francs par personne. Nous nous efforçons de donner au voyage beaucoup d'attrait et d'utilité, tout en observant la plus stricte économie. Demandez à nos jeunes excursionnistes quels bons souvenirs ils ont rapportés du voyage! Nous étudions avec soin la région visitée, sans négliger la partie pédagogique et l'organisation scolaire. Tous, nous prenons des notes, et aux observations écrites se joignent les croquis, dessins et vues photographiques. En vrais touristes, nous marchons souvent, fournissant des étapes raisonnables et laissant à nos doyens l'usage exclusif des commodes véhicules. En ménageant ainsi notre pécule, nous pouvons voir et apprendre davantage; la marche nous reposant d'ailleurs des études sédentaires.

Nos ressources? On l'a vu, elles dépendent surtout de nous. Nous sommes plus de quatre-vingts à nous cotiser. Nous pouvons compter sur 800 francs au moins. La caravane ne comprenant jamais plus de vingt-cinq voyageurs, c'est 32 francs à dépenser par personne: de quoi subsister six jours hors de l'école. Mais il faut espérer que nous n'aurons pas en vain inscrit à l'article 2 les mots de *dons* et *subventions*. Quand on verra combien nous sommes résolus à nous aider nous-mêmes, on nous aidera; nos bonnes intentions en

feront naître d'autres; et, comme les budgets départementaux ont toujours assez d'élasticité pour qu'on y puisse inscrire un crédit nouveau de deux ou trois cents francs, nous comptons bien que l'allocation départementale nous sera tôt ou tard acquise.

Question tout à fait secondaire, organisation purement accessoire! Soit; mais ce sont les organisations de ce genre qui sont laissées à notre initiative. Comme elles ne sont pas sans influence sur l'esprit de nos élèves, ne méritent-elles point d'être étudiées? Peut-être pourrait-on tenter ailleurs, dans les écoles normales, et même les écoles primaires des villes, notre essai de voyages d'études? Nous-mêmes nous serons heureux de profiter des amendements apportés et de modifier notre réglementation dans le sens qu'on nous indiquera.

F. BOUFFANDEAU,
Directeur de l'école normale d'instituteurs d'Amiens.

LES TIRS SCOLAIRES

La *Revue pédagogique* a publié (numéro de juin 1892, p. 561) le texte d'un vœu voté en avril dernier par le Conseil général du Pas-de-Calais, sur la proposition de M. Boucher-Cadart, président de la Fédération des Sociétés de tirs du Nord, et relatif à l'établissement, dans toutes les communes de France, d'un tir scolaire à la carabine Flobert. Avant de présenter au Conseil général ce projet de vœu, M. Boucher-Cadart avait tenu à le justifier par le meilleur des arguments, par des faits. Sur son initiative, l'œuvre dont il recommande l'extension à la France entière a été réalisée dans le canton dont il est le représentant au Conseil général, le canton d'Hesdin: et nous trouvons dans une intéressante brochure publiée récemment par lui sous ce titre, *les Tirs scolaires*, l'indication de ce qui a été fait dans ce district avec la coopération des instituteurs.

Les vingt et une communes du canton d'Hesdin ont chacune leur tir scolaire. Répondant au généreux appel de M. Boucher-Cadart, qui offrait comme encouragement une subvention personnelle, tous les conseils municipaux, sans exception, ont voté les 25 francs nécessaires pour acheter une carabine Flobert et quelques boîtes de cartouches. Quelques-uns même ont voté depuis de nouvelles subventions.

Mais il fallait organiser et diriger les tirs; c'est là que les instituteurs ont, comme toujours, fait preuve de dévouement. Au mois d'avril 1892, la plupart des tirs étaient organisés; ceux des communes de Capelle, de Caumont et de Marconne étaient même créés depuis novembre 1891. Dans dix-sept écoles, le petit stand est installé à l'établissement même, ce qui permet à la surveillance des maîtres de s'exercer plus facilement. La distance adoptée pour la cible est partout de douze mètres. Les exercices prennent généralement deux heures par semaine: une heure le dimanche, et une heure un autre jour, souvent le jeudi. Le nombre des tireurs est dans une moyenne de vingt pour cent sur le nombre des élèves fréquentant l'école. Dans plusieurs établissements, cette moyenne a été dépassée. Quant aux résultats obtenus, ils sont satisfaisants pour un début; et nous pouvons nous en rapporter d'autant mieux aux renseignements fournis par les maîtres, qu'ils n'ont pas ménagé les critiques là où elles leur paraissaient nécessaires. Est-ce à dire que les exercices aient présenté quelque danger? Nulle part cet inconvénient n'a été relevé. Il y a du reste des précautions élémentaires que les maîtres n'ont pas manqué de prendre: être toujours présents aux exercices, choisir de préférence les jours où les tireurs seuls sont dans l'établis-

sement, bien abriter le champ de tir de tous côtés de façon à prévenir tout danger pour le voisinage, veiller à ce que les élèves restent toujours à quelques pas derrière le tireur en attendant leur tour, charger eux-mêmes les carabines... Ces conseils ne leur auront pas été épargnés par le président de l'œuvre : « Nous savons, dit-il, avec quelle prudence nos maîtres président et surveillent ces tirs scolaires. Au surplus, ils ne sont imposés à personne; l'enfant ne les suivra que s'il y est autorisé par les parents. »

Il importe surtout que l'expérience et le goût du tir acquis à l'école soient conservés et entretenus depuis la sortie jusqu'à l'époque du service militaire. Aussi la fréquentation du tir par les adultes est elle un des points principaux du programme. Dès la fin de l'année scolaire, dix-sept écoles sur vingt-cinq pouvaient déjà compter sur un groupe d'adultes pour suivre les exercices. Outre l'avantage d'éloigner les jeunes gens du cabaret, ces exercices, continués régulièrement, leur donneront toute l'assurance voulue. Dans un discours prononcé à l'occasion d'un concours de tir, M. Boucher-Cadart citait les paroles suivantes qu'il avait souvent entendu répéter à son ami Anatole de la Forge, parlant de la glorieuse défense de Saint-Quentin : « Si l'on a bien combattu, c'est que les citoyens appartenaient presque tous à des sociétés de tir, savaient tenir en joue leur ennemi, possédaient le sang-froid que donne la fréquentation des stands, et étaient sûrs d'eux-mêmes. »

Espérons qu'il se rencontrera, dans tous les cantons de France, un patriote éclairé pour suivre l'exemple donné par M. Boucher-Cadart. Nos instituteurs ne pourraient-ils pas, au besoin, prendre eux-mêmes l'initiative? Plusieurs l'ont déjà fait, et nous pourrions citer des maîtres qui, à l'aide de cotisations recueillies dans la commune, ont créé des stands de carabine Flobert, fonctionnant depuis des années. Mais ce sont là des efforts isolés, qui doivent être généralisés. Les municipalités ne refuseront pas, nous en sommes certains, la subvention si minime que réclame un tir scolaire; enfants et parents trouveront encore, s'il le faut, pour cette œuvre patriotique, le sou des écoles qui a déjà opéré tant de prodiges.

Eugène BLANCHET.

L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE
DANS L'ÉCOLE PRIMAIRE

(Section des enfants de sept à neuf ans).

La Société des agriculteurs de France avait bien agi en mettant au concours un livre sur l'enseignement agricole « dans l'école primaire » ; le Ministère de l'instruction publique, dans un numéro de son *Bulletin administratif*, avait annoncé ce concours avec les avantages qui y étaient attachés.

Bon nombre d'instituteurs se sont mis à l'œuvre, mais la Société n'a pas trouvé que les travaux qui lui avaient été soumis méritaient d'être primés, et elle a prorogé le concours jusqu'à l'année 1893.

M. Blanchemain a présenté un rapport au nom de la commission chargée de l'examen des ouvrages ; nous en extrayons le passage concernant le cours élémentaire :

« Pour le cours élémentaire, les ouvrages qui ont fixé l'attention de la Commission ne répondaient pas au livre simple dans la forme, mais contenant cependant les meilleures méthodes de la culture variée du jardin, qu'elle désire mettre entre les mains de l'enfant.

Ce livre doit, en quelques chapitres rendus attrayants par l'image, fournir des notions précises sur le sol qui portera la plante, sur la plante elle-même, sur les engrais qui constituent sa nourriture, sur les instruments qui facilitent le travail du sol, les soins à donner aux végétaux et l'utilisation des engrais.

Entrant ensuite dans le détail de la culture maraîchère, indiquant les principes de l'arboriculture trop négligée et les multiples procédés de la culture florale, l'auteur doit être si net dans ses indications, si précis dans les moyens d'appliquer les méthodes qu'il décrit, qu'aussitôt le jeune lecteur, sous la direction d'un maître intelligent, puisse en faire l'essai pratique dans le jardin de son père. Un chapitre sur les amis et les ennemis des jardins et le mode de destruction de ces derniers, un autre chapitre sur l'apiculture et les plantes médicinales, compléteraient bien ce cours élémentaire.

L'un des concurrents s'est approché de cet idéal.

C'était un bon manieur de la bêche; mais, quand il s'est agi d'indiquer les règles de l'ébourgeonnement et du pincement qui épargnent les amputations ultérieures et préjudiciables, quand il a fallu préciser la taille de la branche du poirier, du pêcher, les notions étaient incomplètes.

Ce n'est point qu'il faille tout un traité d'arboriculture. Inutile de savoir soumettre un arbre à un grand nombre de formes savantes; mais il faut que l'enfant sache comment on peut, d'un sujet approprié au sol, greffé d'une espèce succulente, obtenir, par une bonne direction imprimée à la branche de la pyramide ou de la palmette, des fruits abondants et de bonne vente. »

La place nous manque ici pour développer nos idées; mais nous demandons à être éclairée sur le but que vise l'État en voulant donner à l'enfant des notions d'agriculture.

Si sa pensée est d'attirer à l'agriculture le plus de bras possible en faisant connaître à l'enfant dès le cours élémentaire les avantages des travaux des champs, les joies qui y sont attachées, les produits que l'homme peut retirer de la terre par son travail et son intelligence, alors même qu'il ne se servirait d'aucun outillage; en un mot, si l'État veut faire aimer l'agriculture, la Société des agriculteurs de France concourra-t-elle à ce but si noble par un livre technique?

Nos enfants ne peuvent être considérés comme des élèves des écoles spéciales de Grignon ou de Montpellier; ils ne vivent pas tous dans les campagnes; le fameux *jardin de l'école* manque bien souvent : ce sont des fils de tailleurs, de boutiquiers, d'hommes travaillant à l'usine, à la forge, à l'atelier, dont beaucoup peinent dans les grandes villes.

Combien d'heures faudrait-il à ces petits enfants de sept à neuf ans avant de savoir expliquer les mots dont se compose le programme du concours? Y parviendraient-ils? Quel profit en tireraient-ils, si ce n'est celui d'exercer leur mémoire d'une façon ennuyeuse? Ne vaut-il pas mieux leur conter comment le grain de blé devient

Le brin d'herbe sacré qui nous donne le pain,

la douceur des bêtes lorsqu'on sait les traiter avec des égards, les services qu'elles rendent à l'homme, le berger surveillant son troupeau à l'aide de son chien fidèle, le plaisir de vivre à l'air libre, de voir au printemps les arbres fruitiers en fleur, les joies de la moisson, etc.?

Marie KOENIG,
ex-inspectrice des écoles maternelles.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

Parmi les découvertes récentes qui rentrent dans le domaine de la physique, il en est une fort intéressante, dont tout le monde a saisi l'importance, mais qui, au point de vue du mode de réalisation, n'a été, je le crains, bien comprise que par un petit nombre. Je veux parler de la *photographie des couleurs*. Elle est due à M. Lippmann, le savant professeur de physique de la Sorbonne. M. Lippmann est un chercheur original, primesautier, qui ne s'attarde pas dans les sentiers battus; il lui faut du neuf, de l'inédit, de l'imprévu. Ce neuf, il le devine, guidé qu'il est par des considérations théoriques; et dès lors il le poursuit sans relâche, jusqu'à ce qu'il l'ait réalisé par l'expérience. L'électromètre capillaire dont il publia la description en 1873 fut précisément la mise en œuvre d'une idée tout à fait nouvelle: la relation entre les phénomènes capillaires et les actions électrolytiques. Cet électromètre est un instrument précieux, peu encombrant, doué d'une très grande sensibilité et qui permet d'apprécier rapidement la moindre différence de potentiel électrique. Je n'en dirai pas plus long sur ce sujet; l'appareil de M. Lippmann est aujourd'hui entre les mains de tous les physiciens, qui en tirent le meilleur parti. J'arrive à la question qui fera l'objet de cette causerie: *saisir et fixer l'image fugitive de la chambre noire, de manière à conserver, non seulement le dessin des objets, mais encore les couleurs qui leur sont propres.*

La première partie du problème, celle qui a rapport à la reproduction géométrique des formes et à leur modelé, a reçu, depuis longtemps déjà, une solution des plus satisfaisantes. Dès 1826, Nicéphore Niepce, avec le bitume de Judée, et, dix ans plus tard, Daguerre avec la plaque d'argent poli, iodurée à la surface, obtenaient des images bien imparfaites sans doute, mais enfin des images persistantes, qu'ils rendaient non altérables, des corps placés devant l'objectif de leur chambre noire. Depuis Daguerre, les progrès de la photographie se sont accentués d'année en année; et, grâce surtout à l'emploi, comme couche sensible, du gélatino-bromure d'argent, et aussi à la perfection des objectifs, on arrive aujourd'hui, tant au point de vue de l'exactitude du dessin

que de la rapidité de l'impression lumineuse, à des résultats vraiment merveilleux. Seulement, le dessin obtenu est toujours noir ou brun; le relief est simplement accusé par des oppositions d'ombre et de lumière. Quant à la couleur des objets, elle fait complètement défaut.

Cette absence des couleurs, dans l'épreuve daguerrienne, est-elle la conséquence nécessaire du procédé actuellement suivi pour l'obtention des images? Étudions la question d'un peu près.

En photographie, trois opérations successives sont nécessaires, et trois seulement:

I. *Première opération*. — Sur un écran rendu sensible à la lumière par l'introduction dans une gelée transparente — collodion, gélatine, albumine — d'un composé chimique convenablement choisi, — chlorure, bromure ou iodure d'argent, — on reçoit les faisceaux lumineux provenant d'un objet éclairé, faisceaux qui ont traversé l'objectif d'une chambre noire et qui, par leur croisement, donnent l'image de l'objet. Par une mise au point préalable, l'écran sensible se trouve juste placé dans le plan focal où l'image présente le maximum de netteté.

La lumière, cette fois, représente, comme on l'a dit, le *dessinateur impeccable* qui va fournir sur la plaque une reproduction exacte de l'objet; elle travaille à sa façon, en décomposant le réactif chimique qui recouvre l'écran. Partout où elle le touche, le sel d'argent est modifié partiellement et de l'argent métallique est mis en liberté. La quantité d'argent réduit varie d'ailleurs d'une région à l'autre de l'image; elle est toujours, en chaque point, en rapport avec l'intensité photogénique des faisceaux qui viennent s'y croiser.

Toutefois, dans les conditions ordinaires et quand le temps de pose n'est pas trop prolongé, la plaque conserve tout à fait son aspect primitif; la lumière a altéré le réactif qui la recouvre, mais cette altération n'est pas encore visible, au moment où on retire la plaque de la chambre noire.

II. — Dans la deuxième opération, on fait apparaître, on *révèle* — c'est le mot consacré — l'image demeurée jusque-là latente sur la plaque. Ce sont habituellement des agents réducteurs que l'on utilise dans ce but — acide pyrogallique, sulfate de fer, etc.

Sous leur influence, la décomposition commencée par le rayon lumineux est poursuivie et complétée; l'argent réduit devient bientôt très visible. Il n'y a plus, et c'est là une question de pratique, qu'à arrêter l'action du réducteur en temps utile, pour que les demi-teintes soient respectées.

III. — Il ne reste maintenant qu'à fixer l'image, à la rendre indélébile, de telle sorte que le contact ultérieur de la lumière ne puisse la modifier à nouveau. Cette troisième opération est la plus simple de toutes. Il suffit d'immerger l'épreuve dans un bain d'hyposulfite de soude. Toute la portion du sel d'argent que la lumière n'avait point attaquée pendant l'exposition de la plaque dans la chambre noire est complètement dissoute par l'hyposulfite. Il n'y a plus sur la plaque de substance que la lumière puisse modifier désormais; l'épreuve est fixée.

Impressionner, révéler, fixer, voilà donc à quoi se ramène tout procédé de reproduction photographique.

En tout cas, le fait capital d'où tout dépend et qu'il faut retenir, c'est la propriété que possèdent les sels haloïdes d'argent d'être altérés par la lumière. On se rend compte de cette altération en admettant que les vibrations éthérées dont l'ensemble forme le rayon lumineux ont la faculté de se transmettre jusqu'à l'éther intercalé entre les atomes de la molécule du sel. Cet éther s'ébranle, vibre à son tour et permet aux atomes d'affecter un nouveau groupement plus stable que le premier. Dans le cas spécial qui nous occupe, une partie de l'élément halogène devient libre et se dégage, et le nouveau groupement est représenté par de l'argent métallique ou du sous-chlorure d'argent. C'est cet argent qui, en prenant des teintes brunes plus ou moins foncées, selon son épaisseur, marque les points, les lignes, les surfaces que la lumière a atteints sur la plaque sensible. Que la lumière soit rouge, jaune ou bleue, l'altération est toujours du même genre et le produit de cette altération présente toujours la même nature chimique. Les différentes parties de l'image offriront donc forcément la même teinte générale, quelle que soit la coloration des rayons lumineux qui ont concouru à leur formation; et, finalement, toute épreuve photographique, avec les procédés actuels, devra présenter, dans son ensemble, l'aspect d'un dessin au crayon noir ou d'une gravure.

Que faudrait-il donc pour que les couleurs des objets fussent reproduites sur l'épreuve? Ce que nous venons de dire rend la réponse facile. Il faudrait évidemment que chaque rayon simple de lumière monochromatique eût la propriété d'exercer sur le sel d'argent incorporé dans la couche sensible une action spéciale à ce rayon, un mode de décomposition qui n'appartînt qu'à lui. Ainsi, le rayon rouge devrait donner, comme produit du dédoublement du sel d'argent, une substance de couleur rouge; le jaune, une substance de couleur jaune, etc.

Malheureusement, les choses ne se passent pas ainsi; pour une même quantité d'énergie dépensée par la source de lumière, l'intensité photogénique du rayon émis et sa longueur d'onde changent seuls avec la couleur, dans toute l'étendue du spectre. Quant à la réaction opérée par ce rayon sur le sel d'argent, elle en est, au contraire, tout à fait indépendante. L'expérience en donne la preuve manifeste : un rayon coloré, quel qu'il soit, engendre un dédoublement toujours du même genre dans la couche sensible, et c'est en somme de l'argent réduit qui apparaît constamment comme produit de la réaction.

Mais, si, dans les conditions actuelles où opère le photographe, il n'est pas en notre pouvoir de changer la nature chimique du métal — argent réduit — qui, par son dépôt, fait apparaître l'image daguerrienne, il nous est du moins permis de rechercher s'il n'existe pas d'autre composé d'argent dont la constitution chimique et l'état physique seraient tels que tout mode de décomposition par la lumière devînt dépendant de la longueur d'onde ou, ce qui est la même chose, de la couleur du rayon originel. Bien qu'on eût toujours, comme résultat final, de l'argent réduit dans la couche sensible, il ne serait pas impossible que cet argent présentât dans son groupement moléculaire, dans sa structure, des différences notables en rapport avec l'espèce du rayon lumineux qui aurait antérieurement provoqué la formation du dépôt.

Ne sait-on pas que la couleur d'un corps dépend non seulement de sa nature chimique, mais encore de son état physique? Ainsi, l'argent métallique est d'un beau blanc quand il a été préalablement fondu; il présente l'aspect d'une poudre d'un gris brunâtre quand il a été précipité d'un de ses sels — la solution du nitrate d'argent au contact d'une lame de cuivre. Il est d'un

noir violacé, quand il provient de la réduction de son chlorure par une matière organique. Voyez pareillement le fer oligiste — sesquioxyde de fer anhydre : en masse et cristallisé, sa couleur est d'un gris d'acier, son poli remarquable, d'où le nom de *fer spéculaire;* en poudre, sa couleur est, au contraire, d'un beau rouge brun.

Ce n'est pas tout: les couleurs diverses présentées par l'argent réduit ne devraient pas être quelconques. Pour résoudre le problème qui nous occupe, il faudrait de plus que cet argent réduit offrît, en chaque point de l'image, exactement la même nuance que le rayon lumineux qui aurait déterminé sa séparation.

En d'autres termes, il faudrait que le dépôt métallique opéré par la lumière dans la couche sensible possédât un état physique tel que désormais chaque partie de ce dépôt devînt le point de départ de vibrations éthérées identiques à celles qui lui ont donné naissance. Si une pareille condition était remplie, l'image daguerrienne désormais fixée que frapperait la lumière blanche, renverrait en chacun de ses points — par voie de réflexion ou de diffusion — des ondulations lumineuses qui seraient à l'unisson de celles qui avaient atteint le point considéré, alors que la plaque sensible séjournait dans la chambre noire. Donc, le rouge de l'objet serait représenté par du rouge sur l'image ; le jaune par du jaune, etc. L'agent lumineux n'avait été jusque-là qu'un simple dessinateur; il serait devenu un peintre véritable.

Bien des essais ont été tentés dans la direction que nous venons d'indiquer; aucun n'a réussi complètement. Edmond Becquerel s'était occupé de ce sujet dès 1838, à l'époque où Daguerre livrait au public sa brillante découverte. Dix ans plus tard, en 1848, il formait ses couches sensibles en chlorurant la plaque d'argent destinée à recevoir l'image, tantôt avec l'eau chlorée, tantôt avec des dissolutions de chlorures divers ou d'hypochlorates alcalins; celle qui lui réussissait le mieux était formée de bichlorure de cuivre; il faisait ensuite tomber sur la plaque ainsi préparée un spectre solaire, et, après une exposition suffisamment prolongée, il constatait que les couleurs du spectre étaient reproduites sur la plaque même, avec des teintes assez vives; mais, hélas ! ces couleurs n'étaient que passagères. Elles se conservaient assez bien

dans l'obscurité; mais à la lumière solaire ou même à la lumière diffuse, elles s'effaçaient complètement au bout de quelques heures.

Même insuccès final avec les plaques chlorurées par voie galvanique. La lame d'argent était, cette fois, plongée dans une dissolution étendue d'acide chlorhydrique et mise en communication avec le pôle positif d'une pile. Un cylindre de cuivre ou de platine en relation avec le pôle négatif de la même pile plongeait dans le bain acide et était promené en face de la plaque, de manière à obtenir une attaque régulière sur toute sa surface. Le courant passait; la plaque se chlorurait et, à mesure que l'épaisseur de la couche de chlorure augmentait, l'argent attaqué prenait successivement la teinte des lames minces, d'épaisseur variable, celle des anneaux colorés. Quand on était arrivé à la teinte jugée la plus favorable, on enlevait la plaque, on la lavait, on la séchait pour faire ensuite tomber sur elle un spectre solaire bien pur et bien fixe. Comme précédemment, les couleurs spectrales apparaissaient sur la plaque, mais elles disparaissaient plus tard, sous l'influence de la lumière blanche.

E. Becquerel ne se tint pas pour battu; il tenta de nouvelles expériences : au lieu de chlorure d'argent ordinaire, il employa ce qu'il a appelé le *sous-chlorure d'argent* provenant de l'exposition, à la lumière blanche, des plaques chlorurées par les procédés habituels. Il se servit successivement de ces plaques, recuites et non recuites. E. Becquerel comptait beaucoup, pour la réussite de ses expériences, sur ce sous-chlorure d'argent violet, auquel il avait reconnu une sensibilité exceptionnelle pour l'impression lumineuse; mais les résultats ne furent pas meilleurs. Il fut impossible de fixer l'image produite à l'aide de ce sous-chlorure.

Poitevin, de son côté, avait eu recours aussi au sous-chlorure d'argent violet. Seulement, au lieu de plaques métalliques, il se servait de papier photographique. Il maintenait la couche de sous-chlorure en contact avec un sel oxygéné, le bichromate de potasse, et il faisait agir les lumières colorées. Il a obtenu de cette manière, sur son papier, des spectres lumineux avec toutes leurs nuances. Les teintes seulement étaient moins vives que sur les plaques et, d'autre part, elles se montraient tout aussi fugaces.

Enfin, je ne puis passer sous silence les expériences d'un

chercheur fort ingénieux, de Niepce de Saint-Victor, le neveu du collaborateur de Daguerre.

Niepce de Saint-Victor, qui s'occupa avec grand succès d'héliographie, publia, vers 1851, les détails d'un procédé assez simple qui lui donnait des images colorées plus stables que celles d'Edmond Becquerel et de Poitevin. Il chlorurait, lui aussi, la plaque d'argent avec un hypochlorite alcalin, puis il la recouvrait d'un vernis au chlorure de plomb et la faisait recuire. Il l'exposait ensuite aux radiations lumineuses, soit directes, — spectre solaire, — soit transmises par des verres de couleur ou des estampes coloriées. Le jaune, le bleu et le vert prenaient sur la plaque un vif éclat et persistaient assez longtemps, mais l'action prolongée de la lumière blanche finissait par les ramener tous à une teinte uniforme.

Du reste, on doit le dire aujourd'hui : les résultats négatifs fournis par les expériences que nous venons de citer pouvaient être prévus. Dès l'instant que le composé chimique attaqué par la lumière est conservé tel quel, après comme avant son exposition dans la chambre noire, que rien n'est changé à sa nature chimique, il arrivera nécessairement qu'après la pose, sous l'action prolongée de la lumière blanche, toutes les couleurs obtenues se fondront en une teinte unique. En effet, en agissant séparément, le rayon rouge avait donné du rouge en un point; le jaune, du jaune en un autre point, etc. Donc, quand ils agiront tous à la fois sur la même région de la plaque, comme c'est le cas quand la lumière blanche intervient, il y aura, dans l'effet produit, superposition des effets individuels, c'est-à-dire production du blanc, ou du moins d'une teinte monochrome.

Il faut le reconnaître, les résultats de tous ces essais en vue de photographier les couleurs n'étaient pas très encourageants. Aussi la question a-t-elle sommeillé pendant de longues années. Elle a été reprise seulement dans ces derniers temps, par M. Lippmann, qui s'est placé sur un tout autre terrain.

Le point de vue chimique ne le préoccupe en rien; il l'abandonne totalement; il peut même se passer des sels d'argent. Avec sa méthode, un bichromate incorporé à l'albumine produit un aussi bon effet qu'un sel haloïde d'argent. Il prend les procédés

photographiques au degré de perfectionnement qu'ils ont atteint aujourd'hui; et, comme tout le monde, il emploie le plus souvent, pour former la couche sensible, le bromure d'argent en émulsion incorporé, d'une façon aussi homogène que possible, à la gélatine, ce qu'on a appelé le *gélatino-bromure*. La couche doit être seulement parfaitement transparente, sans granulations visibles, même au microscope — ceci est facile à obtenir.

Reste le côté physique de la question; c'est le seul qu'envisage M. Lippmann. Voici l'idée mère qu'on peut dégager dans ses recherches.

Chaque rayon de lumière monochromatique pris individuellement a, on le sait, une longueur d'onde qui n'appartient qu'à lui, de même que chaque note musicale, en se propageant dans un milieu pondérable, l'air, correspond à une longueur d'onde déterminée. Il y a une gamme des couleurs, comme il y a une gamme des sons. La valeur numérique de la longueur d'onde pour un rayon lumineux donné caractérise le rayon et le distingue de tout autre. Eh bien! ce caractère distinctif, il faudrait que, par le fait de dispositions spéciales, le rayon qui va opérer un travail chimique dans la couche sensible parvînt à le rendre manifeste pour l'œil, qu'il l'imprimât, pour mieux dire, dans la masse d'argent mise par lui en liberté. En d'autres termes, il faut chercher à établir une concordance nécessaire entre la structure du métal déposé et celle du rayon excitateur. Dès lors, quand, après la pose et la fixation de l'épreuve, on éclairera la plaque impressionnée par de la lumière blanche, cette plaque renverra des ondulations concordantes de même ordre que celles qui ont primitivement agi sur elle. Sa coloration sera rouge, jaune, etc., si le rayon excitateur était rouge ou jaune.

Les dispositions adoptées par M. Lippmann, pour obtenir le résultat voulu, sont fort peu compliquées, les opérations ordinaires de la photographie étant toutes conservées : gélatino-bromure déposé en mince couche bien transparente sur une lame de verre et maintenu dans l'obscurité; mise au point; exposition dans la chambre noire; réaction révélatrice; fixation de l'image. Il introduit seulement en plus, pendant toute la durée de l'impression lumineuse, un miroir plan métallique, contre la surface duquel la couche sensible est maintenue adossée. C'est du mercure ren-

fermé dans une auge en caoutchouc, dont la lame sensible forme l'une des parois, qui représente le miroir en question.

Voyons maintenant comment les choses se passent et quelle va être l'influence exercée par le miroir plan. M. Lippmann s'est placé d'abord dans un cas simple : à travers l'objectif de la chambre photographique il fait tomber sur la plaque sensible un spectre très pur, de telle sorte que chacun des points de la couche qui sera insolé ne soit frappé que par une lumière monochromatique.

Suivons la marche de l'un des rayons, du rayon rouge, par exemple : il traverse la mince couche de gélatino-bromure, rencontre le miroir métallique et est réfléchi par lui. Il y aura donc des ondes directes et des ondes réfléchies qui chemineront simultanément avec des vitesses égales, mais en sens inverse, dans la lame impressionnée.

La lumière incidente interférera avec la lumière réfléchie; la vitesse qu'acquerra chaque molécule d'éther dans l'épaisseur du gélatino-bromure sera la résultante des vitesses que lui apporteront, à la fois, les deux ondes. Là où ces deux vitesses seront égales et de signe contraire, la vitesse de la molécule sera nulle, cette molécule restera donc immobile; il n'y aura point décomposition du sel d'argent. Là où les vitesses seront de même signe, elles s'ajouteront, et l'éther vibrera; il y aura de l'argent réduit.

Au point de vue de la décomposition du sel d'argent, la couche sensible présentera donc, dans son épaisseur, une série de maxima et de minima, et la place de chacun des maxima sera occupée par une lamelle d'argent. Là où le rayon rouge l'aura atteinte, elle offrira donc un dépôt d'argent de structure lamellaire ou *feuilletée*, comme l'appelle M. Lippmann. Les lamelles très minces d'argent seront parallèles entre elles et distantes, l'une de l'autre, d'une demi-longueur d'onde, soit de un tiers de micron[1] dans le cas du rouge.

Les rayons jaunes, violets, etc., agiront individuellement de la même manière en d'autres régions de la plaque.

L'argent déposé par le travail de chaque rayon aura, dans tous les cas, pour le motif que nous venons d'indiquer, une structure lamellaire semblable. Seulement, tandis que, dans le cas du rouge,

1. Pour mesurer les très petites longueurs, on est convenu aujourd'hui de prendre comme unité le *micron*. Le micron vaut un millième de millimètre.

l'intervalle entre les lamelles est de un tiers de micron, pour le jaune il sera de un quart de micron — demi-longueur d'onde du jaune; pour le violet, de un cinquième de micron — demi-longueur d'onde du violet. Voilà donc un premier point acquis: chaque rayon coloré appose sa marque, son cachet sur la masse du métal dont il a opéré la réduction. Une expérience de M. Lippmann montre clairement l'existence de ces réseaux feuilletés et l'influence exercée par les distances respectives de leurs lamelles. Il prend un spectre solaire photographié et le mouille; la gélatine se gonfle, les feuillets perdent leurs distances primitives, et aussitôt toutes les couleurs disparaissent. Il laisse sécher l'épreuve : la gélatine se contracte; les feuillets reprennent leur position initiale et les couleurs reparaissent dans tout leur éclat.

Maintenant, retirons la plaque de la chambre noire; faisons agir successivement sur elle le révélateur et le fixateur; puis, après dessiccation complète, éclairons-la avec un faisceau de lumière blanche, nous constaterons que le spectre s'y montre très net, avec toutes ses couleurs.

Au point où nous en sommes de cet exposé, le lecteur a déjà deviné l'explication de ce dernier résultat. Examinons à part le réseau photographique correspondant au rouge. Quand la lumière blanche le frappe, on peut dire que tous les rayons colorés dont l'ensemble constitue cette lumière blanche atteignent à la fois les différentes lamelles du réseau. Or, parmi ces rayons, il n'en est qu'un, un seul, le rouge, qui puisse être utilement renvoyé par elles et venir impressionner la rétine. En effet, l'intervalle entre deux lamelles ou feuillets consécutifs est égal à une demi-longueur d'onde du rouge; donc tous les feuillets renverront en parfaite concordance les rayons rouges, et les rayons rouges seulement. Quant aux autres couleurs, elles seront aussi renvoyées par les mêmes feuillets; mais, comme les rayons qui les constituent seront en discordance, elles s'éteindront mutuellement. Finalement, le réseau fabriqué par la lumière rouge apparaîtra seul en rouge sur la plaque. Nous avons ici un cas particulier de ce phénomène très curieux et connu depuis bien longtemps, celui de la coloration des lames minces, qu'a si bien étudié Newton, en se servant des bulles de savon.

Il est bien entendu que la vivacité de chaque couleur croîtra avec

le nombre des feuillets contenus en épaisseur dans le réseau considéré; car les effets produits par tous ces feuillets se superposent comme concordants, et, quoique la couche sensible soit en général très mince, le nombre des lamelles est toujours en définitive assez considérable. Si l'on suppose par exemple que la couche sensible ait un vingtième de millimètre d'épaisseur, on trouve, par un calcul simple, que le nombre des feuillets est de près de deux cents.

Nous avons opéré jusqu'ici avec de la lumière simple, avec des rayons monochromatiques. Qu'arrivera-t-il si nous plaçons devant l'objectif de la chambre noire des objets avec leurs couleurs naturelles? C'est là précisément le cas pratique de la photographie des couleurs. La complication va être évidemment grande. La couleur des corps résulte, comme on sait, du mélange, dans des proportions fort diverses, des couleurs simples du spectre. Chaque couleur élémentaire provenant de ce mélange impressionne la couche sensible en donnant naissance à un réseau feuilleté d'une espèce particulière, de telle sorte qu'en un même point de la plaque nous trouverons superposées des séries de lamelles, distribuées d'une façon variable et placées à des distances diverses les unes des autres. Quand on éclairera, avec de la lumière blanche, l'épreuve déjà fixée, les éléments de cette lumière complexe pourront-ils retrouver, dans ce fouillis de réseaux, les séries de lamelles seules capables de les réfléchir en concordance? M. Lippmann répond à cette question de la façon suivante :

« Le spectre, c'est la gamme des couleurs; et, de même qu'avec un instrument de musique qui rend toute la gamme des sons, on est sûr de pouvoir jouer un air quelconque, de même on a quelque droit d'affirmer que le procédé qui photographie les couleurs du spectre reproduira également les couleurs composées. »

Du reste, l'expérience a prouvé de la manière la plus nette la justesse de cette prévision. M. Lippmann a successivement photographié des vitraux à plusieurs couleurs, des oiseaux à plumage multicolore, un plat d'oranges avec un pavot, une branche de houx avec ses fruits, un faisceau de drapeaux, et les résultats ont été véritablement remarquables; le modelé est rendu en même temps que les couleurs; le vert des feuilles, le gris de la pierre

ignobles qu'il serait inconvenant de rapporter ici. C'était un ignorant fieffé; il ne savait même pas les règles de la grammaire; il se bornait à faire apprendre par cœur des mots et des dialogues et à les faire recopier après les avoir admirablement calligraphiés lui-même. En 1758, le gymnase (collège) de Kazan fut ouvert. On y enseignait le latin, le français, l'allemand, l'arithmétique, la géométrie, la danse, le dessin, la musique et les armes; mais, faute de bons maîtres, l'enseignement ne valait guère mieux qu'autrefois. On s'efforçait surtout d'apprendre à lire, à écrire et à parler autant que possible d'après les règles de la grammaire, à avoir de bonnes manières. On faisait réciter en chaire des discours, œuvres des maîtres; on représentait sur un théâtre les tragédies de Soumarokof; alors à la mode; on dansait et on tirait des armes dans des réunions solennelles à l'occasion des examens. Les élèves étaient bien peu avancés dans la science, mais cela leur donnait de la désinvolture et une certaine aisance de manières. »

Les traits de haut comique abondent dans la littérature russe. M. Léger en donne de nombreux exemples. On en trouve même dans l'œuvre de l'impératrice Catherine, qui a écrit plusieurs comédies et tracé, en particulier, de la dévote un tableau vif et amusant. Le chef-d'œuvre de Griboiédof : *Le malheur d'avoir de l'esprit*, rappelle parfois Molière et Beaumarchais.

Si les écrivains russes imitent fréquemment les nôtres, ils ne se montrent pas toujours bienveillants pour nous. Voici quelques passages cités par M. Léger, qui nous édifient à cet égard. D'abord Von Vizine, qui a visité la France avant la Révolution : « Je pensais autrefois, grâce à certains récits, que la France est un paradis terrestre; je m'étais cruellement abusé. Je crois qu'il n'est pas au monde de nation plus crédule et plus légère... On applaudit ici à tout propos : quand un malheureux subit le dernier supplice et que le bourreau le pend adroitement, la foule bat des mains, comme elle applaudirait un acteur. Je ne puis concevoir qu'une nation aussi humaine et aussi sensible puisse côtoyer de si près la barbarie. Quant au ridicule, personne ne s'en moque autant que les Français qui en ont tant eux-mêmes; leur manière d'être prête fort à la raillerie... Il faut reconnaître que les Français allient à une incroyable corruption des mœurs la bonté du cœur. Il est rare que quelqu'un d'entre eux soit rancunier; c'est là, à vrai dire, une vertu peu solide et sur laquelle on ne saurait faire de fonds; mais du moins les vices ne sont pas profondément enracinés dans leur âme. Le Français manque de jugement, et il considèrerait le fait d'en avoir comme un malheur de sa vie; car cela l'obligerait à réfléchir quand il pourrait se divertir. Le plaisir est le seul objet de ses désirs. Or comme pour le plaisir il faut de l'argent, il emploie à se le procurer tout l'esprit dont la nature l'a doué. L'esprit non guidé par le jugement ne peut être bon à rien si ce n'est aux bagatelles dans lesquelles les Français, en effet, excellent

LECTURES VARIÉES

Voltaire écrivain[1].

La devise de Voltaire, *Fari quæ sentiat* [2], exprime bien ce qu'est son œuvre. L'art d'écrire se résume pour lui en ces mots : dire ce qu'il pense. Il n'écrit ni par métier, ni pour son plaisir, ni même pour la gloire : il écrit pour mettre son âme sur le papier, pour agir, parce qu'il a un sujet qui s'empare de lui, et alors il n'épargne pas sa peine; autrement, il garde le silence. Il veut que le cœur parle ou que l'auteur se taise. Il défend de faire ni vers, ni prose, même d'écrire le moindre billet, si l'on ne se sent pas en verve...

On vante beaucoup son esprit. Outre que le mot est bien vague [3], il ne convient dans aucune de ses acceptions pour marquer l'excellence de Voltaire et expliquer sa supériorité. Au sens où on le prend le plus souvent, il désigne quelque chose que Voltaire jugeait peu estimable, nuisible au goût et à la clarté.

« Je jetterais mon ouvrage, disait-il, si je croyais qu'il fût regardé comme l'ouvrage d'un homme d'esprit; donnez de l'esprit à Duclos, mais gardez-vous bien de m'en soupçonner... L'esprit court après les pensées, les sentences, les antithèses, les réflexions, les contestations ingénieuses, c'est ce qui perd la littérature. »

Il vaudrait mieux parler de son bon sens, malgré sa servante Barbara qui ne comprenait pas qu'il y eût des gens assez bêtes pour lui en trouver seulement une once. Mais ce qui fait que Voltaire est unique, c'est sa façon naturelle, simple, rapide et claire de présenter les choses [4], et cette façon tient à l'observation scrupuleuse de sa règle : dire ce qu'on pense, rien que ce qu'on pense, exactement comme on le pense.

Jamais il ne dépasse ce qu'exige l'idée ou le sentiment qui l'anime. « Pourquoi un volume, si quelques pages suffisent? Il ne faut pas multiplier les êtres sans nécessité. » On écrit tant, qu'il est honteux d'écrire. « Deux tomes contre deux pages, c'est trop; deux lignes contre deux tomes, voilà ce qu'il faut. N'écrivez pas même ces deux

---

1. Extrait, avec l'autorisation de l'auteur, du volume *Voltaire, études littéraires*, par Edme Champion. Paris, Flammarion, 1893.

2. Ces trois mots, *Fari quæ sentiat*, « dire ce qu'on pense », reviennent fréquemment sous la plume de Voltaire. « Il est dur de souffrir, écrit-il, mais il est encore plus dur que le plus beau privilège de l'humanité nous soit ravi, *fari quæ sentiat.* » — « Pour que la vie soit agréable, il faut *fari quæ sentiat.* » — « Il est beau d'écrire ce qu'on pense, c'est le privilège de l'homme. »

3. « Le mot *esprit* est un de ces termes vagues auxquels tous ceux qui les prononcent attachent presque toujours des sens différents. »

4. « Lorsqu'il se mêle de dire les choses, il les dit plus nettement que personne et à moins de frais. » (Sainte-Beuve.)

lignes... Dans les collèges on donne des prix d'amplification; c'est enseigner à être diffus. Il vaudrait mieux récompenser celui qui aurait resserré sa pensée et qui par là aurait appris à parler avec plus d'énergie. Au lieu d'appeler l'amplification une figure de rhétorique, on devrait l'appeler un défaut. Quand on dit tout ce qu'on doit dire, on n'amplifie pas, et, quand on l'a dit, si on amplifie, on dit trop.»

Son goût pour la brièveté a été fortifié par le fait que les Anglais auraient éclairé le genre humain s'ils n'avaient pas noyé la vérité dans des livres qui lassent la patience des gens les mieux intentionnés. Un des grands mérites de Racine, au contraire, est de ne dire que ce qu'il doit, lorsque les autres disent tout ce qu'ils peuvent.

Cette sorte de probité qui empêche Voltaire d'être long l'exempte aussi de recherche et d'affectation; je ne dis pas « d'exagération », il a trop de véhémence pour garder toujours une juste mesure: mais ce qui est excessif chez lui, c'est l'impression, non l'expression. Il n'a pas un mot qui ne soit en accord parfait avec la pensée et ne serve à la manifester aussi fidèlement que possible. Excepté au théâtre, où les besoins de sa fiction l'amènent à « tâcher », nulle part vous ne l'entendrez déclamer, forcer le ton, entasser les ornements comme un marchand qui pare sa marchandise. Il n'est pas d'humeur à perdre son temps dans ces manœuvres. Ce sont les eaux des marécages qui se couvrent de larges fleurs éclatantes, non les sources vives qui bouillonnent sur le flanc des montagnes.

« Si j'osais vous donner un conseil, dit-il, ce serait de songer à être simple, à ourdir votre ouvrage d'une manière bien naturelle, bien claire. N'ayez point d'esprit... Encore une fois, plus de simplicité, moins de démangeaison de briller. Allez vite au but, ne dites que le nécessaire... Ceux qui cherchent des phrases ne le font que parce qu'ils manquent d'idées; ils sont comme ces gens qui dansent toujours parce qu'ils ne peuvent marcher droit. Les bons discours sont fermes et serrés, sans aucun lieu commun, sans épithètes, sans phrases. »

Si vive est son aversion pour tout ce qui n'est pas l'expression exacte et personnelle de son sentiment propre, qu'il ne s'habitue pas aux locutions imposées par l'usage. Tout ce qui est banal, de convention, lui répugne. Il n'aime pas à se servir d'une formule toute faite, à mettre à la fin d'une lettre: « Votre très humble serviteur ». Il porte envie aux anciens qui n'étaient pas astreints à ce cérémonial, et, quand la nature de ses relations avec un correspondant l'y autorise, il s'en dispense. « Permettez, dit-il, qu'en philosophe je finisse sans compliment ordinaire. »

Grâce à sa sincérité, à son horreur de la rhétorique, il lui fut donné pendant soixante ans de se renouveler sans cesse, de n'être ni monotone, ni fatigant en revenant vingt fois sur les mêmes matières, et, ce qui est peut-être sans exemple, de rester affranchi de tout procédé.

C'est peine perdue d'étudier son style pour en saisir les secrets:

on n'y découvrira pas ombre d'artifice. Il dit à Thieriot que leur correspondance doit être sans peine, sans effort; il y a plaisir à griffonner une lettre, mais à condition de la faire comme on parle à son ami; une autre façon d'écrire lui serait insupportable. Il ne paraît guère s'y être pris différemment en aucun cas. On a les brouillons de quelques lettres importantes adressées à Frédéric; les variantes que Beuchot y a relevées sont pour la plupart fort peu considérables. Ses grands ouvrages ont été souvent remaniés, plusieurs ont subi de nombreux et notables changements; en général, ces changements sont des additions ou des suppressions. Voltaire n'arrange pas comme Rousseau, pendant des heures, des paroles laborieuses. Il ne s'embarrasse pas de toutes les règles dont nous sommes empêtrés. Les répétitions de mots sont encore plus fréquentes chez lui que chez nos autres grands écrivains. Il n'abuse pas des conjonctions et des pronoms comme Bossuet, mais, pourvu que l'effet n'en soit pas pénible et que le sens reste clair, il en use largement. Il est coutumier de certaines incorrections. Les infractions à la grammaire qui se rencontrent dans ses meilleurs ouvrages ne sont probablement pas toutes de son fait; il en est qui viennent sans doute de ses secrétaires, des copistes, des imprimeurs; mais, pour quelques-unes, le doute paraît impossible : c'est bien à lui qu'elles appartiennent.

N'allez pas en conclure qu'il soit peu soucieux de la forme. Il trouve que les choses qu'on dit frappent moins que la manière dont on les dit, que l'expression, le style fait toute la différence. Quelqu'un a enseigné qu'il faut écrire comme on parle: Voltaire y consent, pourvu que le sens de cette loi soit qu'il faut écrire naturellement. Mais qu'elle ne devienne pas un prétexte à des négligences qui froissent l'oreille ou la raison! Il les proscrit avec une sévérité extraordinaire... Il ne souffre pas de formes poétiques dans ce qu'il convient de dire uniment. Il attache une importance extrême à garder exactement le ton qui convient à chaque sujet, à bien assortir le style à la manière traitée.

Il voudrait faire revivre les locutions pittoresques et énergiques dont nos vieux auteurs, surtout Rabelais, Montaigne, Amyot et Charron, avaient tiré un excellent parti et que l'on a laissé, tomber en désuétude. Certaines façons de parler généralement admises, telles que « invoquer un témoignage », « surprendre la religion », sont au contraire rejetées par lui comme entachées d'emphase ou d'affectation; il n'admet pas que l'on « cultive l'espérance », qu'une philosophie soit « parlière », que l'âme « se fonde comme l'eau ». Il ne condamne pas moins les expressions qui ont quelque chose de négligé, de lâche, de rampant ou d'incorrect.

C'est un artiste et même un très grand artiste, quoi que l'on puisse dire. Il y a en effet plusieurs manières de l'être.

Chez la plupart des grands écrivains, les beautés sont frappantes, s'aperçoivent d'abord, comme ces arbres isolés qui, croissant de loin

en loin au milieu des landes et des rochers, sont visibles de toutes parts, attirent l'attention par la ligne vigoureuse qu'ils dessinent sur le ciel, par la tache puissante qu'ils font dans le paysage. Dans les vastes futaies où toutes les cimes forment un dôme continu, les chênes les plus superbes se distinguent à peine et ne se révèlent pleinement qu'aux amis qui les recherchent et les embrassent. De même que l'on passe devant eux sans les remarquer, on laisse échapper, sans en soupçonner la valeur, tel mot de Racine qui, chez Corneille, serait célèbre et acclamé. Voltaire est à cet égard de la famille de Racine. Les tableaux, les récits, les traits admirables dont il est plein ne sont pas mis en évidence, en saillie, de façon à nous arrêter; il semble au contraire qu'il n'a pas voulu qu'ils fussent séparés de ce qui les entoure, ou plutôt il n'a pas songé qu'ils pussent l'être.

Ils sont si bien à leur place que c'est dans cette place qu'il faut les voir: on ne montre pas par des citations le mérite de ce qui n'a tout son prix qu'à condition de ne pas être isolé. Prenez certains chapitres entiers, par exemple le récit de la conquête des Deux-Siciles par les Normands; faites mieux, lisez d'un bout à l'autre l'*Essai sur les mœurs*, en cherchant les beautés qui échappent au premier coup d'œil. Vous seriez bien à plaindre si vous n'étiez émerveillé de ce que vous rencontrerez de profond, d'ingénieux, de pittoresque, de grandeur simple, de vie intense, de couleur toujours sobre, mais singulièrement énergique. Il y a là un art qui n'a rien de raffiné ni de subtil, rien de commun avec la savante esthétique de notre temps; il se montre si peu qu'on le croirait absent. Qui a jamais eu l'idée de louer la tempête de *Candide?* Un seul homme peut-être; il est vrai que celui-là est le plus compétent de tous, l'auteur de la *Barque de don Juan*, de *Jésus dormant pendant l'orage* et de tant d'autres marines prodigieuses[1].

On va avec Voltaire aussi haut qu'avec qui que ce soit, seulement l'ascension ne se fait guère sentir. Il n'a pas de ces essors brusques qui essoufflent et qui étonnent. Il nous emporte d'un vol si égal et si facile qu'à peine nous sentons-nous monter, et que nous arrivons presque à notre insu jusqu'aux sommets les plus fiers.

---

1. Delacroix vient de parler de l'unité des grandes œuvres d'art. Il se demande si cet ensemble si rare doit sortir de l'abondance des développements ou d'une concision énergique; il montre que Shakspeare, qui nous arrête souvent par son bavardage, y arrive aussi bien que Voltaire qui ne donne qu'une touche, et il renvoie à la tempête de *Candide*.

LA PRESSE ET LES LIVRES

Guide-programme du cours d'histoire de l'art, avec un album, par *P. Lhomme*, professeur d'enseignement moderne au lycée Janson de Sailly, et *S. Rocheblave*, professeur de rhétorique au lycée Lakanal. Paris, librairie de l'Art, 1892. — Cette année-ci voit inaugurer dans les classes dites modernes des lycées un enseignement nouveau, celui de l'histoire de l'art. Est-ce une superfétation, une surcharge? Pas le moins du monde. C'est une part intéressante de l'histoire, qu'il s'agit de discerner, de distinguer, de mettre en lumière. Notre enseignement primaire est ou doit être au premier chef un enseignement moderne; l'histoire de l'art ne doit donc pas non plus lui être étrangère. On sait la place que l'art tend à prendre, heureusement, de plus en plus dans notre société. Il représente la part nécessaire de l'idéal; il augmente la somme des jouissances intellectuelles et morales d'une démocratie qui s'élève; il joue un rôle important dans les applications industrielles. L'art n'est plus le luxe de quelques-uns; il est le patrimoine de tous; tous sont appelés à en jouir, à le comprendre, peut-être à en augmenter les trésors. Il ne faut donc pas permettre à notre jeunesse populaire d'ignorer cette richesse de la patrie et de l'humanité.

Et comment, d'ailleurs, séparer l'art de l'histoire? Il en marque les étapes, il en caractérise les époques et les degrés de culture, il en traduit l'esprit et les tendances; l'un et l'autre s'éclairent mutuellement. Déjà, dans les livres d'histoire parus ces dernières années, une petite place est faite aux principaux monuments de l'art, de petites images les reproduisent. C'était un début. Il faut faire davantage. On connaît le beau livre de MM. Élie Pécaut et Ch. Baude : *L'Art, Simples entretiens à l'usage des écoles primaires*. Les auteurs, tout en traversant chronologiquement la suite des siècles, ont surtout visé à faire sentir les choses de l'art, à en révéler l'inspiration, à interpréter ses principaux chefs-d'œuvre et à provoquer l'admiration. MM. Lhomme et Rocheblave ont écrit un petit livre plus technique, plus spécial, qui peut servir à compléter l'autre, mais qui est fait plus pour les maîtres que pour les élèves. C'est bien un guide-programme. « On y trouve surtout des définitions, des divisions, des aperçus généraux, et une bibliographie qui pare aux premiers besoins. » A la fin de chaque chapitre sont indiqués les auteurs, les écrits où le maître peut puiser de nouveaux renseignements ou des lectures à faire à ses élèves.

Mais ce guide-programme ne peut suffire, même avec la bibliographie. Si l'histoire de l'art peut s'apprendre par les livres, elle ne peut se comprendre que par la vue. C'est ici ou nulle part que la leçon de choses est nécessaire. A défaut de musées, qu'on n'a pas partout, qui ne sont pas complets, qui ne sont pas toujours ni à tout instant faciles à visiter, MM. Lhomme et Rocheblave ont eu l'heureuse

idée de constituer un *Album classique de l'histoire de l'Art*, destiné à devenir, par l'illustration, le commentaire perpétuel de la parole du maître. « Partagé en autant de fascicules que le programme contient de leçons, composé de planches de grand format et indépendantes les unes des autres, cet *Album* sera la partie vivante, démonstrative d'un cours sur l'histoire de l'art, et peu à peu, l'expérience des professeurs aidant, il sera à lui seul un enseignement complet. »

Nous avons sous les yeux un de ces fascicules, portant sur le siècle de Louis XIV, peinture, sculpture, architecture, tapisserie, art des jardins. C'est une très belle œuvre, réellement expressive, et qui fait bien augurer de l'ensemble. Ce musée portatif sera, dans nos écoles normales, dans les écoles supérieures qui pourront en faire l'acquisition, d'une incomparable utilité pour le développement historique et esthétique des élèves. Déjà les Allemands ont publié plusieurs albums de ce genre, à bon marché sans doute, mais d'une exécution imparfaite. Ils ont ouvert la voie : mais nous pouvons faire mieux, et l'*Album classique* en est une preuve. Il ne lui reste qu'à réussir, qu'à se créer beaucoup de clients, et il pourra descendre à la portée des petites bourses. Ces clients viendront, car si l'*Album* est beau, le *Guide-programme* est bon ; il est instructif, il décrit avec justesse, avec goût ; il intéresse ; il fait deviner et désirer ; il contribuera à répandre l'intelligence et l'amour de l'art, et c'est là un résultat digne de louange.

J. S.

La Littérature russe. Notices et extraits des principaux auteurs depuis les origines jusqu'à nos jours, par *Louis Léger*, professeur au Collège de France. Paris, Armand Colin. — L'homme a naturellement le goût des voyages. Qui ne peut en faire aime à les lire. Les lettres sont un voyage aussi, et une curiosité naturelle nous porte à savoir ce que l'on pense, ce que l'on dit, ce que l'on écrit ailleurs que chez nous. Il n'y a pas très longtemps qu'on s'enquiert des lettres russes; elles étaient naguères tout à fait inconnues en France, elles sont aujourd'hui à la mode. Quelques grands romanciers russes ont fait ce prodige. Mais ce n'est pas d'eux, ce n'est pas de ce siècle que date la littérature de ce pays. M. Louis Léger a eu l'heureuse pensée de rassembler en un volume, de lecture facile et agréable, l'histoire de cette littérature et quelques-uns des fragments qui peuvent en caractériser les différentes époques.

Ces époques sont au nombre de trois. La première va des origines, c'est-à-dire du onzième siècle, jusqu'à Pierre le Grand ; c'est la période où les lettrés s'expriment, non dans l'idiome populaire, mais dans une langue savante, moitié vivante, moitié morte, le slavon. C'est en slavon que les prêtres prêchaient, que les moines compilaient les chroniques, que les princes promulguaient les lois, rédigeaient les traités, écrivaient des instructions politiques et morales comme celles de Vladimir Monomaque. La deuxième époque renferme à peu près le dix-huitième

siècle ; c'est tout à la fois le temps où la langue russe se dégage du maillot, se forme, s'enrichit, devient coulante, alerte, lettrée, et celui où la littérature se borne presque entièrement à l'imitation des auteurs français. La troisième époque est le dix-neuvième siècle, qui a vu naître les ouvrages des plus illustres écrivains russes, de ceux qui ont fondé vraiment la littérature originale, patriotique, nationale, Pouchkine, Lermontof, Gogol, Tourguénief, Tolstoï et autres.

On retrouve, dans la première période, les grands coups d'épée, les combats épiques, les chants de gestes, comme dans l'Ouest de l'Europe, les pieuses exhortations des moines et leur foi naïve; en somme, les idées et les mœurs du moyen âge. Le *Domostroï* ou « Ménagier russe », qui date du quinzième siècle, a été écrit à Novgorod et acclimaté dans la Russie moscovite au siècle suivant par le précepteur d'Ivan le Terrible. La partie pédagogique du livre est digne de ce temps ; elle recommande de frapper les enfants désobéissants, mais avec certaines précautions pourtant : « Pour quelque faute que ce soit, il ne faut pas frapper sur l'oreille ou sur le visage, ni avec le poing sur la poitrine, ni à coups de pied, ni frapper avec un bâton, ni avec un instrument de fer ou de bois. Si quelqu'un, par colère ou mécontentement, frappe ainsi, il résulte de grands inconvénients : la cécité, la surdité, les luxations des jambes, des bras ou des doigts, les maux de tête ou de dents... Mais il faut, pour punir, frapper avec un fouet, en cachette, et non pas devant les gens ; cela est raisonnable et cela fait mal; cela est terrible et bon pour la santé. S'il y a eu quelque grande faute, de la désobéissance, de la négligence, il faut soulever le vêtement, tenir le coupable par la main, et frapper du fouet en raison de la faute, et, après avoir frappé, ajouter quelques bonnes paroles. Surtout qu'il n'y ait point de colère, que les gens n'entendent rien, et qu'il n'y ait pas de plainte après tout cela. Il faut donner des coups à son enfant : celui qui les élève bien aura une paisible vieillesse. Ne faiblis pas en battant ton fils. Si tu le frappes avec un bâton, il n'en mourra pas ; il n'en sera que plus sain. Car, en frappant son corps, tu sauves son âme de la perdition. Si tu aimes ton fils, donne-lui des coups ; tu t'en réjouiras plus tard.. »

Le même traitement doit s'appliquer à la femme. « L'homme ne doit pas se mettre en colère contre sa femme, ni la femme contre l'homme; ils doivent toujours vivre dans l'amour et la pureté du cœur. Mais, si la femme ne fait pas attention aux paroles ou aux instructions du père de famille, ne les écoute pas, ne les craint pas, si elle ne fait pas ce que le mari ordonne, il faut la frapper avec le fouet... » Du reste, la littérature populaire russe, comme l'attestent ses proverbes, est très dure pour la femme : « Elle a les cheveux longs et la raison courte. — Qui lâche la bride à la femme ne voit pas de bien. — Aime ta femme comme ton âme, secoue-la comme un poirier. — Bats ta femme avant de dîner, et de nouveau avant de souper. —

Avant d'aller à la guerre, fais une prière; avant d'aller en mer, fais deux prières; avant de te marier, fais trois prières; » etc.

Le problème de l'éducation n'était pas beaucoup plus avancé quelques siècles après le Domostroï. Voici ce que le major Danilof, qui a vécu sous les impératrices Anne et Elisabeth, au milieu du dix-huitième siècle, raconte dans ses *Mémoires* sur son enfance : « Matrena Petrovka entretenait chez elle son neveu et futur héritier Epichkof; elle pria mon père de m'envoyer chez elle pour commencer mon éducation et tenir compagnie à son neveu. Elle l'aimait et le gâtait beaucoup. Aussi on ne nous forçait jamais d'étudier; cependant, malgré la liberté qu'on nous laissait, j'achevai d'apprendre à lire dans les deux seuls livres qu'on nous donnât, le *Livre d'heures* et le *Psautier*. La veuve était très dévote. Il se passait rarement un jour qu'on ne célébrât un office chez elle, tantôt avec le concours du pope, tantôt avec celui d'un simple domestique. J'étais employé à lire les prières; le neveu favori ne savait pas lire, il était très jaloux de moi et, dans son dépit, il s'approchait de la table sur laquelle je lisais et appuyait ses pieds chaussés de souliers sur les miens; il me faisait tellement mal que j'en pleurais. La veuve voyait bien ces mauvais tours de son neveu; mais elle se contentait de dire tout doucement et comme malgré elle : « Assez joué, » Vaniouchka, » et elle feignait de ne pas voir que ces prétendus jeux m'arrachaient des larmes. Un jour, nous nous promenions avec le neveu et un jeune serviteur qui nous apprenait à lire, en s'instruisant lui-même; le neveu héritier nous mena dans un verger de pommiers, et se mit à abattre des pommes, sans en avoir demandé la permission à sa tante. On alla raconter à la tante cet exploit de son neveu. Elle nous fit appeler tous les trois pour juger notre crime. Pour corriger son neveu, elle éclata en fureur et ordonna de prendre notre innocent serviteur et maître, de l'attacher sur un chevalet, et on le fouetta longtemps sans pitié en lui répétant : « N'abats pas les pommes ». Puis ce fut mon tour; on m'attacha sur le chevalet, et on me donna trois coups sur le dos; cependant, le maître ni moi n'avions touché aux pommiers. Le neveu était tout tremblant; il pensait que son tour allait arriver; mais il en fut quitte pour la peur. La veuve se contenta de lui faire une réprimande : « Il est mal, dit-elle, il n'est pas convena- » ble, monsieur, d'abattre des pommes sans ma permission ». Puis elle l'embrassa en disant : « Je pensais bien que tu aurais peur en voyant » fouetter tes camarades. N'aie pas peur, mon chéri; je ne te fouetterai » jamais. »

Von Vizine, qui vivait au même temps et qui peut être considéré comme le créateur de la comédie russe, décrit des scènes du même genre. La *Revue pédagogique* [1] a déjà reproduit le passage dans lequel il raconte les étonnants examens de l'Université. Le maître portait un caftan qui avait cinq boutons, le gilet en avait quatre. Les

1. N° de janvier 1891, p. 170.

premiers désignaient les cinq déclinaisons, les seconds les quatre conjugaisons. « Quand on vous demandera de quelle conjugaison ou de quelle déclinaison est un mot, regardez le bouton que je tiendrai, il vous dira ce que vous devez répondre. » Dans la comédie du *Mineur*, c'est-à-dire du fils de famille encore dans la période des études, il nous fait assister aux leçons les plus extraordinaires; le jeune élève se moque de son précepteur, et la mère ne comprend pas à quoi bon tant de science.

« J'aime beaucoup, dit-elle, que Mitrophane (c'est son fils) n'aime pas à avancer. Avec son esprit, il volerait trop loin. Dieu nous préserve de ce malheur! » Le professeur Tsyfirkine (c'est-à-dire le chiffreur) commence la leçon d'arithmétique. « Problème : Nous nous mettons tous les deux en route; nous prenons avec nous Isidore; nous voilà donc trois. — Mitrophane, *écrivant :* Trois. — Tsyfirkine : En chemin nous trouvons trois cents roubles. — Mitrophane, *écrivant :* Trois cents. — Tsyfirkine : Maintenant, il s'agit de partager; que revient-il à chacun? Mitrophane, *comptant sur ses doigts :* Une fois trois, trois; une fois zéro, zéro; une fois zéro, zéro. — La mère : Comment! comment! partager? — Mitrophane : Nous avons trouvé trois cents roubles, il s'agit de les partager à nous trois. — La mère : Il ne sait ce qu'il dit, mon ami. Quand tu trouves de l'argent, ne partage avec personne ; mon petit Mitrophane, je ne veux plus que tu apprennes une science aussi stupide. » On veut faire briller le fils de famille devant un parent riche; on lui fait passer sans succès un examen de grammaire, de géographie. Le jeune homme ne sait ce que c'est; la mère intervient : « Je t'en supplie, petit père, oblige-moi de lui dire ce que c'est que cette science. — La description de la terre. — Et à quoi cette science pourrait-elle d'abord servir? — D'abord, si l'on voyageait, elle servirait à savoir où l'on va. — Eh! petit père, à quoi serviraient donc les cochers? c'est leur affaire. La géographie n'est donc pas une science qui convienne à la noblesse. Un gentilhomme n'a qu'à dire : mène-moi là, et on le mène où il veut. Petit père, voulez-vous que je vous dise : tout cela, ce sont des bêtises que Mitrophane ne sait pas. Les hommes ont vécu et vivent bien encore sans les sciences. Feu mon père a été voiévode (gouverneur) pendant quinze ans, et malgré cela il est mort sans savoir ni lire ni écrire : mais en revanche, il savait s'enrichir. »

Le poète Derjavine, qui fut le chantre officiel de la grande Catherine, raconte ainsi ses propres études : « Comme, en ce temps-là, il n'y avait pas de maître dans le pays, les gens d'Église lui apprirent à lire et à écrire. A l'âge de sept ans il dut, d'après les lois de l'époque, se présenter à l'inspection du gouverneur d'Orenbourg, et, comme il n'y avait point dans la ville d'autres maîtres pour lui apprendre l'allemand, il fut confié aux soins d'un galérien déporté, un certain Joseph Rosa. C'était lui qui instruisait les enfants des meilleures familles d'Orenbourg, filles et garçons. Ce maître était de mœurs dissolues et brutal. Il infligeait à ses élèves des punitions barbares et

ignobles qu'il serait inconvenant de rapporter ici. C'était un ignorant fieffé; il ne savait même pas les règles de la grammaire; il se bornait à faire apprendre par cœur des mots et des dialogues et à les faire recopier après les avoir admirablement calligraphiés lui-même. En 1758, le gymnase (collège) de Kazan fut ouvert. On y enseignait le latin, le français, l'allemand, l'arithmétique, la géométrie, la danse, le dessin, la musique et les armes; mais, faute de bons maîtres, l'enseignement ne valait guère mieux qu'autrefois. On s'efforçait surtout d'apprendre à lire, à écrire et à parler autant que possible d'après les règles de la grammaire, à avoir de bonnes manières. On faisait réciter en chaire des discours, œuvres des maîtres; on représentait sur un théâtre les tragédies de Soumarokof; alors à la mode; on dansait et on tirait des armes dans des réunions solennelles à l'occasion des examens. Les élèves étaient bien peu avancés dans la science, mais cela leur donnait de la désinvolture et une certaine aisance de manières. »

Les traits de haut comique abondent dans la littérature russe. M. Léger en donne de nombreux exemples. On en trouve même dans l'œuvre de l'impératrice Catherine, qui a écrit plusieurs comédies et tracé, en particulier, de la dévote un tableau vif et amusant. Le chef-d'œuvre de Griboiédof : *Le malheur d'avoir de l'esprit*, rappelle parfois Molière et Beaumarchais.

Si les écrivains russes imitent fréquemment les nôtres, ils ne se montrent pas toujours bienveillants pour nous. Voici quelques passages cités par M. Léger, qui nous édifient à cet égard. D'abord Von Vizine, qui a visité la France avant la Révolution : « Je pensais autrefois, grâce à certains récits, que la France est un paradis terrestre; je m'étais cruellement abusé. Je crois qu'il n'est pas au monde de nation plus crédule et plus légère... On applaudit ici à tout propos : quand un malheureux subit le dernier supplice et que le bourreau le pend adroitement, la foule bat des mains, comme elle applaudirait un acteur. Je ne puis concevoir qu'une nation aussi humaine et aussi sensible puisse côtoyer de si près la barbarie. Quant au ridicule, personne ne s'en moque autant que les Français qui en ont tant eux-mêmes; leur manière d'être prête fort à la raillerie... Il faut reconnaître que les Français allient à une incroyable corruption des mœurs la bonté du cœur. Il est rare que quelqu'un d'entre eux soit rancunier ; c'est là, à vrai dire, une vertu peu solide et sur laquelle on ne saurait faire de fonds; mais du moins les vices ne sont pas profondément enracinés dans leur âme. Le Français manque de jugement, et il considérerait le fait d'en avoir comme un malheur de sa vie; car cela l'obligerait à réfléchir quand il pourrait se divertir. Le plaisir est le seul objet de ses désirs. Or comme pour le plaisir il faut de l'argent, il emploie à se le procurer tout l'esprit dont la nature l'a doué. L'esprit non guidé par le jugement ne peut être bon à rien si ce n'est aux bagatelles dans lesquelles les Français, en effet, excellent

plus que tout le reste du monde. D'une façon générale, il faut rendre une justice à cette nation, c'est qu'ils savent merveilleusement entrelacer les paroles. On pense ici peu et rarement, parce qu'on parle beaucoup et très vite. En général on ouvre la bouche sans savoir ce qu'on va dire, et il serait honteux de la refermer sans avoir rien dit. »

Karamzine, le précurseur de la littérature actuelle, célèbre historien et romancier, qui a vu Paris en 1790, écrit : « Je suis à Paris ! Cette pensée produit dans mon âme je ne sais quelle agitation particulière, rapide, inexplicable, charmante... Cinq journées ont passé pour moi comme cinq heures, dans le bruit, dans la foule, dans les théâtres, dans l'enceinte magique du Palais-Royal. Mon âme est pleine de vives impressions. A présent, je ne remarque qu'une chose, qui me paraît le trait principal de Paris : la vivacité inouïe du peuple dans ses mouvements, sa promptitude surprenante à parler et à agir. Ici tout le monde a l'air de se poursuivre naturellement; on donne la chasse aux pensées, on les attrape au vol; on pressent ce que vous voulez dire, afin de vous expédier plus vite. L'habitant de Paris veut toujours deviner. Vous n'avez pas fini votre question qu'il vous a fait entendre la réponse, s'est incliné et a disparu. »

Le poète Batiouchkof, mort très jeune, avait été amené par les hasards de la guerre à Paris. Il écrit en 1814 : « Enfin, nous sommes dans Paris. Figure-toi une mer de peuple dans les rues. Les fenêtres, les murs, les toits, les arbres du boulevard, tout, tout est couvert de gens des deux sexes. Tous agitent les mains, la tête, tous sont en convulsion, tous crient : « Vive Alexandre! Vivent les » Russes! Vive Guillaume! Vive l'empereur d'Autriche! Vive Louis! » Vive le roi! Vive la paix! » On ne crie pas, on hurle, on beugle : « Montrez-nous le beau, le magnanime Alexandre! — Monsieur, le » voilà en habit vert, avec le roi de Prusse. — Vous êtes bien obli» geant, mon officier. » Et mon interlocuteur, qui me tient par mon étrier, crie : « Vive Alexandre! A bas le tyran! Ah qu'ils sont beaux, » ces Russes! » L'empereur, au milieu des flots du peuple, s'arrêta dans les Champs-Élysées. Les troupes défilèrent devant lui en fort bon ordre. La foule était dans l'enthousiasme et mon Cosaque me dit en secouant la tête : « Mon officier, ils sont devenus fous. — Depuis » longtemps, » répondis-je en mourant de rire. O étrange peuple de Paris, digne de pitié et de raillerie! »

Il faut lire le récit que fait Batiouchkof de la séance de l'Institut où Lacretelle, secrétaire de l'Académie, lut une harangue en l'honneur des souverains étrangers qui étaient présents, où le jeune Villemain fit un compliment à l'empereur de Russie et lut un discours, couronné par l'Institut, sur les avantages et les inconvénients de la critique. « L'empereur et le roi de Prusse lui dirent quelques mots aimables; le jeune auteur était dans le troisième ciel. » Toute la salle était dans le délire.

Les pages éloquentes sont nombreuses dans la littérature russe.

Nous regrettons de n'avoir pas la place d'en citer quelques-unes. Les écrivains slaves ont une âme ardente, passionnée, qui étonne dans cette race du Nord. Leur poésie est souvent sombre, mélancolique; les vastes steppes, les fleuves immenses, les épaisses forêts, les mornes étangs, les longs sommeils de la nature et ses éblouissants réveils, la condition douloureuse des paysans, leur ignorance, leur patience naïve et recueillie, les accidents d'une existence souvent précaire, troublée par les luttes sociales, par d'obscures aspirations vers la liberté, par les caprices inattendus du sort, sont des sources d'inspiration qui donnent à leurs œuvres un caractère étrange et captivant.

Il faudrait beaucoup citer; nous finirons par quelques lignes du poète contemporain Plestchéief [1], qui terminent le livre si intéressant de M. Louis Léger, et qui résument bien toute une partie de cette littérature: « *La Patrie russe.* — Nature misérable de mon pays natal, tu es chère à mon âme mélancolique. Naguère, aux jours de mon printemps éphémère, m'attiraient les rivages lointains des pays étrangers. — Une fantaisie ardente dessinait devant moi des tableaux étincelants. Je voyais un ciel d'azur transparent, les cimes dentelées de montagnes colossales, — Inondées de l'or du soleil du Midi; les myrtes, les platanes, les oliviers semblaient m'appeler sous l'ombre de leurs larges feuillages, les roses m'adressaient une invitation silencieuse. — C'était le temps où mon âme, au milieu des séductions modernes, ne pensait pas encore au but de la vie et, frivole, ne lui demandait que des jouissances. — Mais bientôt, ce temps s'est enfui sans retour; la douleur, à l'improviste, m'a visité. Bien des choses auxquelles mon âme était étrangère lui sont devenues soudain chères et sacrées. — Alors, j'ai renoncé à mon rêve secret d'un pays lointain et enchanté, et, dans mon pays natal, j'ai vu des beautés invisibles pour l'œil frivole. — Champs déchirés par la charrue, épis d'or des guérets, majesté silencieuse des larges steppes, larges fleuves épandant vos ondes au printemps, forêts aux murmures mystérieux, — Paix sainte des pauvres hameaux, où le travailleur, accablé par la misère, demandait au ciel l'aurore d'un jour nouveau, d'un jour meilleur, du grand jour de la liberté, — Je vous ai compris alors, et à mon cœur est devenu cher le chant de mon pays natal, qu'il exprime une mélancolie profonde, ou les joies d'une ivresse effrénée. — O ma patrie ! rien, chez toi, ne captive l'œil étranger; mais il t'aime pour ta beauté rude, celui qui jadis s'élançait vers l'espace et la liberté, et dont l'esprit était étouffé par les fers qu'il portait ! » J. S.

CANEVAS ÉTYMOLOGIQUE DU VOCABULAIRE ALLEMAND, par *G. Richert*,

1. Plestchéief avait été impliqué, à vingt-quatre ans, dans un procès de conspiration et condamné à mort; sa peine commuée, il fut incorporé comme simple soldat dans un régiment et ne rentra dans la vie civile que vingt-huit ans après. C'est aujourd'hui un rédacteur distingué des principaux journaux de Saint-Pétersbourg.

capitaine d'infanterie, pourvu du certificat d'aptitude à l'enseignement de l'allemand, professeur à l'École de guerre. Paris, Charles Lavauzelle, 11, place Saint-André-des-Arts, 1892, 1 vol. in-4° de 108 p. — Le livre du capitaine Richert constitue, sinon une méthode nouvelle pour enseigner l'allemand, au moins un procédé original, méthodique et rationnel, pour hâter et fixer les progrès dans l'enseignement de cette langue; et c'est pour cela que le *Canevas étymologique* mérite d'être signalé aux lecteurs de la *Revue pédagogique*.

La base du système de M. Richert, c'est le compte rendu ou la narration verbale d'un fait, d'un acte, d'une série d'actes qui s'accomplissent dans un milieu déterminé, et de préférence dans le milieu où s'écoule la vie de l'élève : récréations, promenades (forêts, campagnes, villes), vie familiale, vie de l'école, description des différents travaux des champs, du commerce, de l'industrie, récits historiques, etc., que le maître saura multiplier et varier à l'infini.

Chaque élève, soit dans les exercices écrits, soit dans les textes expliqués ou appris par cœur, parle d'un objet différent dont le professeur a donné le sujet. Le professeur intervient, interrompt l'élève, se sert des éléments déjà connus de l'élève pour en faire l'objet de nouveaux éléments, de nouvelles combinaisons, dans lesquels il apporte forcément des inconnus.

Je prends, par exemple, le verbe *stehen* (être debout), avec son indicatif présent *ich stehe*, son imparfait *ich stand*, son participe passé *gestanden*. L'élève y rattachera facilement les dérivés : *eine Prüfung bestehen* (subir une épreuve); *eine Übersetzung verstehen* (comprendre une traduction); *einer Versammlung vorstehen* (présider [à] une assemblée); *einen Fehler gestehen* (avouer une faute).

Mais le maître, le canevas étymologique en main, y ajoutera des propositions dans lesquelles il placera les autres mots de la même famille : *der Stand*, l'état; *das Ständchen*, la sérénade; *der Ständer*, le perchoir ou la console; *der Anstand*, la convenance; *das Geständniss, inständig, der Verstand, die Stadt, die Statt, zu Statten kommen, stattlich, bestatten, gestalten, ausstatten, stät, stets, stätig, bestätigen, der Staden, das Gestade, der Stamm, stämmig, die Stute, das Gestüt, stellen, die Stelle, bestellen, das Gestell, der Stall, die Anstalt, die Gestalt, der Stollen, der Stuhl, der Stiel, still, stillen.*

Sur 20,000 mots qui composent le vocabulaire usuel de la langue allemande, le canevas en contient bien 6 à 7000. Tous ces mots sont naturellement présentés par ordre alphabétique, mais avec cette différence essentielle, qui caractérise la manière de M. Richert, que les mots se suivent par familles dans l'ordre des chefs de groupe : *stehen, stehlen, steigen, der Stein*, etc. Tous sont espacés de façon qu'on puisse y rattacher un certain nombre de dérivés mis en lumière par un exemple sommaire; et après chaque leçon l'élève transcrira, dans ces blancs, les dérivés qu'il voudra retenir en les portant au-dessous de la racine ou du mot correspondant.

Une autre particularité à relever, c'est que l'auteur a essayé d'établir un trait d'union entre les diverses langues que l'on enseigne dans les établissements d'instruction : pour les uns avec le grec et le latin ; pour les autres avec la langue germanique primitive, le bas allemand, le haut allemand; pour tous, avec l'anglais. Je donne deux exemples : 1) l'ancien germanique *Gast* (étranger, hôte) est resté *Gast* jusqu'à nos jours; anglais *guest* (étranger, intrus); racine indo-européenne *ghost*, latin *hostis* (étranger, ennemi); — 2) *Herz* (cœur, courage); haut allemand ancien *Hërza;* anglais *heart;* racine indo-européenne *kerd;* grec *kardia;* latin *cor*, génitif *cordis*.

Mais pour ne pas alourdir le canevas et ne pas gêner les inscriptions à faire par les élèves, tous ces rapprochements étymologiques ont été rejetés au bas de chaque page. Les élèves plus avancés les consulteront, les autres pourront s'en passer sans inconvénient. En tout cas, les professeurs y trouveront des indications précieuses et un guide sûr pour les développements et exercices à donner aux élèves qui possèdent déjà la pratique de la langue.

Il servira en outre à débrouiller les notes prises par les élèves au cours de tout enseignement oral, et à régulariser les répétitions, de façon à hâter l'assimilation progressive des éléments de la langue allemande.

En résumé, le *Canevas étymologique* du capitaine Richert indique une méthode et des procédés nouveaux sur lesquels nous appelons l'attention de nos professeurs d'allemand. G. J.

LA STATISTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE; rapport présenté par M. *É. Levasseur* à la session de 1891 (Vienne) de l'Institut international de statistique: Rome, imprimerie nationale de J. Bertero, 1892. — Nos lecteurs n'ont pas oublié sans doute un article de M. F. Buisson, publié dans notre numéro du 15 septembre 1891, et intitulé *La statistique de l'instruction primaire au Congrès de Vienne.* L'auteur y rappelait le vœu exprimé dès 1873 par M. Levasseur, par M. Gréard, et par lui-même, que les divers États civilisés s'entendissent pour établir leurs statistiques scolaires sur une base commune, afin de les rendre comparables entre elles. Après la fondation de l'Institut international de statistique en 1885, ce vœu put recevoir un commencement d'exécution : M. Levasseur fut chargé, lors de la réunion de cet Institut à Paris, en 1889, de présenter à la session suivante, à Vienne, en 1891, une étude sur la statistique de l'enseignement primaire et sur ses résultats. L'éminent statisticien s'acquitta de cette tâche, et déposa lors de la réunion de l'Institut international à Vienne un rapport dont les conclusions ont été reproduites à la fin de l'article de M. Buisson. L'adoption de ces conclusions par le Congrès peut faire espérer que l'entente souhaitée s'établira dans un prochain avenir entre un certain nombre d'États.

Le texte complet de l'intéressant rapport de M. Levasseur vient de

paraître en une brochure de 125 pages, extraite du *Bulletin de l'Institut international de statistique* qui se publie à Rome. Ce rapport comprend deux parties : la première se compose de notices sur l'instruction primaire dans les divers États pour lesquels le rapporteur avait pu recueillir des renseignements, savoir : le Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande, les Pays-Bas, la Belgique, la France, l'Empire allemand, la Suisse, l'Empire austro-hongrois, l'Italie, la Suède, la Norvège; la seconde traite de la comparaison des méthodes employées pour la statistique de l'enseignement primaire, et de la comparaison des résultats.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de janvier 1893.

Voyage d'études des élèves de l'école normale d'instituteurs d'Amiens en 1892. Brochure autographiée.

Histoire de la littérature grecque, par *Max Egger*. Paris, Delaplane, in-12.

Histoire de la littérature latine, par *A. Jeauroy* et *Puech*. Ibidem, in-12.

Lectures historiques. Classe de quatrième. Rome, par *D. Delaunay*. Paris, Delagrave, 1892, in-12.

Analyses et extraits des auteurs grecs et des auteurs latins (Programmes de l'enseignement moderne), par *Deltour* et *Rinn*. Ibidem, in-12.

Quelques mots sur l'éducation. Discours prononcé dans la séance du 28 novembre 1892 de la Société académique de Nantes et de la Loire-Inférieure, par *E. Livet*. Nantes, br. in-8°.

Pensiones y asociaciones escolares, par *R. Altamira*. (Publication du Musée pédagogique de Madrid.) Madrid, Fortanet 1893, in-8°.

Angeli Caninii Anglarensis Ellenismos. Parisiis, Morelius, 1555, in-8°.

L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant, par *G. Compayré*. Paris, Hachette, 1893, in-8°.

Alcunas Consideraciones sobre el estado de la enseñanza primaria en el Uruguay, por *J. H. Figueira*. Montévidéo, 1892, br. in-8°.

Les philosophes et les animaux. Etude de psychologie comparée, par *G. Viaud*. Poitiers, 1892, br. in-8°.

Les fleurs de notre littérature contemporaine, par *le même*. Ibidem, br. in-8°.

Cours de philosophie positive, par *Aug. Comte*. *Extrait à l'usage des candidats aux baccalauréats*. Paris, Delagrave, 1892, in-8°.

Sommaire d'anatomie et de physiologie végétales, par *E. Besson*. Ibidem, 1893, in-8°.

Canon des proportions du corps humain, par *S. Richer*. Ibidem, 1893, in-8°.

Géographie. I. La France, par le colonel *Niox*. Ibidem, 1893, in-8°

Résumé de géographie physique et historique, par le colonel *Niox*. Ibidem, 1893, in-8°.

La France et ses colonies. Tome III. Algérie, Colonies et Protectorats, par *E. Levasseur*. Paris, Delagrave, in-8°.

L'Université moderne, par *Léo Claretie*. Paris, Delagrave, 1892, in-8°.

Pédagogie pratique. Recueil de notes d'inspection et de variétés pédagogiques, extraites du Moniteur scolaire du département de l'Aisne », par *E. Robert*, Corbeil, Crété, in-12.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

DÉCRET DU 31 DÉCEMBRE 1892, RELATIF AUX INDEMNITÉS DE RÉSIDENCE DUES AU PERSONNEL ENSEIGNANT DES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES. — Il a été publié à la date du 31 décembre 1892, en conformité du décret du 31 décembre 1891 portant dénombrement de la population, un règlement d'administration publique fixant le chiffre des indemnités de résidence allouées au personnel enseignant des écoles primaires publiques à partir du 1er janvier 1893.

CONCOURS POUR L'OBTENTION DES BOURSES DANS LES LYCÉES ET COLLÈGES. — Par arrêté du ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes, en date du 16 janvier 1893, les sessions d'examens pour l'obtention du certificat d'aptitude aux bourses dans les lycées et collèges s'ouvriront dans tous les départements :

1° Pour les garçons, le jeudi 13 avril prochain ;

2° Pour les jeunes filles, le jeudi 20 avril ;

Les inscriptions seront reçues au secrétariat de chaque préfecture, du 1er au 25 mars.

Aucun candidat aux bourses dans les lycées et collèges de garçons ne pourra être inscrit pour la série des mathématiques élémentaires.

EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN DANS LES ÉCOLES NORMALES. — L'ouverture de la session de cet examen a été fixée au 1er mars 1893.

OUVRAGES DE LANGUES VIVANTES A EXPLIQUER AUX EXAMENS DU BREVET SUPÉRIEUR. — Les ouvrages désignés pour la période triennale (1894 à 1896) sont les suivants :

Langue allemande.

Bossert et Beck. — *Lectures pratiques allemandes.*

Langue anglaise.

A. Beljame. — *Third English reader.*

Langue espagnole.

Dr Narciso Campillo. — *Florilegio español*, 1re partie, prose.

Langue italienne.

Edmondo de Amicis. — *Cuore.*

Langue arabe.

Hartwig Derenbourg et Jean Spiro. — *Chrestomathie élémentaire de l'arabe supérieur*, 2e édition.

La liste des auteurs étrangers (allemand et anglais) sur lesquels porteront les explications de textes à l'examen du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures (ordre des lettres) comprend pour une période triennale, à partir de 1894, les deux ouvrages désignés ci-dessus pour l'examen du brevet supérieur [1].

CIRCULAIRE RELATIVE AUX DISPENSES DES APPELS ET PÉRIODES D'EXERCICE DE LA RÉSERVE DE L'ARMÉE ACTIVE OU DE L'ARMÉE TERRITORIALE. — Le ministre de la guerre a décidé que les membres de l'enseignement pourront obtenir, sur leur demande appuyée par l'autorité universitaire, un ajournement qui leur permettra d'accomplir leur période d'instruction à l'époque des vacances scolaires, s'ils étaient normalement appelés à un autre point de l'année.

Par une circulaire du 8 décembre 1892, le ministre de l'instruction publique rappelle que, sauf des cas tout à fait exceptionnels et pour des motifs graves dont les recteurs seront les juges, l'intérêt des services de l'enseignement exige que les fonctionnaires appelés pour réunions ou périodes d'exercice de la réserve demandent leur ajournement aux vacances.

CONCOURS POUR L'EMPLOI D'INSPECTEUR DÉPARTEMENTAL DU TRAVAIL DANS L'INDUSTRIE. — Un concours pour l'emploi d'inspecteur départemental stagiaire du travail dans l'industrie aura lieu le 6 mars 1893.

Pour prendre part à ce concours, il faut justifier de la qualité de Français; être âgé de vingt-six ans au moins et de quarante ans au plus au 1er janvier de l'année pendant laquelle s'ouvre le concours; toutefois, jusqu'à ce que le cadre des inspecteurs ait été complété, la limite d'âge est maintenue à cinquante ans.

Les demandes d'admission doivent être adressées à M. le ministre du commerce et de l'industrie, accompagnées de l'acte de naissance, d'un certificat de médecin constatant l'aptitude au service actif, d'un certificat de bonnes vie et mœurs, de l'extrait du casier judiciaire, et d'une note faisant connaître les antécédents du candidat.

CONCOURS POUR LES PRIX SPÉCIAUX D'ENSEIGNEMENT AGRICOLE ET HORTICOLE A DÉCERNER AUX INSTITUTEURS ET AUX INSTITUTRICES EN 1893. — Le con-

1. Dans notre dernier numéro ont été publiées les listes des auteurs français à expliquer aux examens du professorat des écoles normales et du brevet supérieur. Il y a lieu de rappeler que, conformément à l'arrêté du 12 décembre 1892, les auteurs désignés pour l'examen du brevet supérieur sont aussi compris dans la liste du professorat des écoles normales.

cours pour les prix d'enseignement agricole aura lieu cette année entre les départements ci-après énumérés, formant la troisième région (arrêté du 30 janvier 1891) :

Seine-Inférieure, Eure, Calvados, Manche, Orne, Sarthe, Mayenne, Ille-et-Vilaine, Côtes-du-Nord, Finistère, Morbihan, Loire-Inférieure, Maine-et-Loire, Indre-et-Loire, Vendée, Deux-Sèvres, Vienne, Haute-Vienne, Indre, Creuse, Cher, Nièvre, Saône-et-Loire, Allier.

Concours agricole entre les élèves des écoles de l'arrondissement de Bernay (Eure). — La Société du comice agricole de Bernay vient d'instituer un concours annuel entre les élèves des écoles primaires publiques et privées de garçons et de filles de l'arrondissement.

Les lauréats du concours recevront des prix consistant en médailles, bons ou livrets de caisse d'épargne, ouvrages d'agriculture et diplômes.

Des récompenses seront également attribuées aux instituteurs et aux institutrices dont les élèves auront obtenu des prix.

Ville de Reims. Prix de Mme Doyen-Doublié. — Conformément aux dispositions du testament de Mme Doyen-Doublié, la ville de Reims, pour récompenser les efforts tentés en faveur du développement de l'éducation des femmes, décernera, en décembre 1893, un prix de 1,000 francs qui sera donné à l'auteur (femme laïque) du meilleur traité manuscrit ou imprimé sur la question ci-après :

« *De l'alimentation dans les classes ouvrières des villes,*

» Au triple point de vue de la physiologie, de l'hygiène et de l'économie domestique.

» Valeur relative des denrées alimentaires, leur choix, leur préparation. »

Les règles et les exemples seront pris dans la vie réelle; les préceptes seront simples et d'une application facile.

Les traités, écrits en français, devront être déposés à la mairie de Reims avant le 1er octobre 1893.

Chaque auteur écrira en tête de son traité une devise en français et la reproduira sur l'enveloppe cachetée d'un billet contenant son nom, ses prénoms et son adresse.

Les manuscrits resteront déposés à la bibliothèque de la ville; mais chaque auteur restera propriétaire de son œuvre.

Institution de fourneaux économiques a Chateaudun pour les élèves des écoles publiques. — Le conseil municipal de Châteaudun, sur l'initiative du maire, vient de créer deux fourneaux économiques pour donner le repas de midi aux enfants pauvres de toutes les écoles publiques et privées de la ville.

Installés dans deux quartiers populeux assez éloignés l'un de l'autre, ces fourneaux fonctionnent depuis le 1er janvier dernier.

Les enfants s'y rendent chaque jour vers onze heures et demie,

sous la conduite de leurs maîtres et de leurs maîtresses, qui les surveillent pendant le repas et les ramènent ensuite aux écoles.

CERCLE MANCEAU DE LA LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT. — Il vient d'être institué au Mans, à partir du mois de janvier 1893, un *Cercle manceau de la Ligue de l'enseignement* qui comprend des membres fondateurs et des membres adhérents.

Il a pour but d'organiser des conférences qui seront faites pendant la saison d'hiver, à raison de deux par mois environ, dans la salle des concerts, que la municipalité met à la disposition de la Ligue.

SOCIÉTÉ DE SECOURS MUTUELS DES INSTITUTEURS D'ORAN. — Une conférence a eu lieu récemment au théâtre d'Oran, au profit de la Société de secours mutuels des instituteurs du département. Le conférencier, M. Jules Renard, directeur de l'école Karguentah, à Oran, avait pris pour sujet : *les Châtiments* de Victor Hugo.

Une collecte faite au cours de cette réunion, à laquelle assistait M. le préfet d'Oran, a produit une somme de 244 francs.

Cette Société de secours mutuels a pour but de pourvoir d'abord aux frais de suppléance incombant aux sociétaires malades. Elle leur accorde aussi des secours destinés à payer les honoraires des médecins et les produits pharmaceutiques.

Revue des Bulletins départementaux.

LES COURS D'ADULTES. — Les cours d'adultes existent toujours et la liste en est longue dans notre département. Je n'étonnerai pourtant personne en affirmant qu'on a cessé depuis longtemps de les fréquenter. Chaque année les rapports de l'inspection primaire nous signalent une aggravation du mal. Au lendemain de la libération scolaire dont le certificat d'études n'est que l'attestation, les jeunes gens ne songent plus à reprendre le chemin de l'école.

La vie matérielle a ses exigences et il est impossible de les méconnaître. A la campagne comme à la ville, il faut apprendre son métier, et la journée se passe à l'apprendre. On rentre le soir fatigué par le travail du jour et l'on ne songe pas à ouvrir des livres. Pourtant, faut-il rayer pour toujours la pensée du programme de son existence, et ne plus faire aucune place à ces connaissances dont l'étude élémentaire a rempli les premières années de l'enfance?

Il ne s'agit plus pour l'adulte comme pour l'enfant d'apprendre à lire, à écrire et à compter, de se familiariser avec les notions de l'histoire, de la géographie, des sciences physiques et naturelles. Tout cela, il le sait ou il est censé le savoir. Il s'agit plutôt pour lui d'utiliser ces connaissances rudimentaires au mieux de ses goûts et de ses aptitudes, de façon à se créer, à côté des occupations agricoles, industrielles ou commerciales, des occupations intellectuelles qui rentrent dans l'ordre du divertissement plus encore que du travail et sont comme une sorte de travail désintéressé ou de divertissement sérieux et élevé.

Créer chaque soir une sorte de récréation sérieuse, de travail agréable et profitable en même temps, tel est, à notre sens, le but véritable que doivent se proposer aujourd'hui d'atteindre les cours d'adultes. Ce doivent être, et ce mot que nous empruntons rend mieux que tout autre notre idée, des *Veillées Instructives*. Ils doivent donner au jeune homme une occasion de refaire connaissance, mais d'une autre manière, et sous une autre forme, avec ce qui a fait l'objet de ses premières études à l'école élémentaire. C'est dire que la lecture doit faire le fond de cet enseignement de persévérance, et constituer son mode essentiel. Une série de lectures, bien choisies, se succédant non pas au hasard, mais dans un ordre déterminé, sont par elles-mêmes autant d'excellentes leçons qui attirent et qui retiennent tout en instruisant. Que reste-t-il de l'histoire, de notre histoire, dans l'esprit de l'enfant, je ne dis pas quelques années, mais souvent même quelques mois après sa sortie de l'école? Je pose la question sans formuler moi-même la réponse, laissant ce soin aux intéressés.

Et cependant que de pages on écouterait avec plaisir si elles nous étaient simplement présentées! Le jeune homme, de lui-même, ne songera peut-être pas à les chercher, mais qu'on les lui offre, et elles le captiveront. Elles feront mieux, elles réveilleront ou au besoin feront naître en lui un goût qu'il n'avait pas encore ou qu'il avait laissé perdre. Autant on peut en dire de la physique, de la chimie, de l'agriculture sainement comprises et mises en œuvre autrement que sous la forme de cours suivis qui se traduisent par des notes à transcrire ou des traités à résumer. De la littérature, je ne dirai rien, sinon que de beaux morceaux de prose ou de poésie ont le même pouvoir de charmer que de beaux morceaux de musique.

Voilà la part de l'esprit, mais le cœur réclame aussi la sienne. Point de cours de morale, qui serait comme un supplément aux notions d'instruction civique; quelque chose de moins précis, mais de plus concret et de plus vivant. Pas de formules non plus, mais, à la place, de ces récits qui vous émeuvent pour un instant, instant salutaire, vous communiquent un secret désir d'être meilleur.

Cette tâche est simple autant qu'elle est utile. Que l'on renonce simplement à quelques errements. Que l'on ne fasse plus copier des livres imprimés avec autant de persistance, mais avec infiniment moins de raison, que des manuscrits au moyen âge. De bons livres, nos instituteurs en ont sous la main. Qu'ils les lisent et qu'ils fassent un choix de ce qu'ils auront lu, qu'ils apportent dans un ordre raisonné, logique, le résultat de leur lecture. Qu'au besoin, ils commentent le livre par la parole, et voilà de véritables cours d'adultes organisés. Pour vivre, ces cours doivent se renouveler. Ils ne peuvent plus être ce qu'ils étaient autrefois, mais ils ont toujours leur utilité, nous dirions même leur nécessité. Peut-être même sont-ils autant ou plus que jamais utiles et nécessaires. *(Bulletin de la Manche.)*

UNE NOUVELLE MÉTHODE DE LECTURE. — Cette méthode est due à M. Varlet, instituteur adjoint à Boulogne :

« Tous les syllabaires ont des images pour faciliter le jeu de la

mémoire enfantine dans l'étude des sons et des articulations : M. Varlet remplace les images par les choses elles-mêmes, ce qui est bien la façon la plus logique de mettre en pratique la théorie de l'association des idées.

Sur une planchette carrée un mot est représenté dans lequel se détache, en couleur voyante, le son ou l'articulation à étudier; à la même planchette est fixé l'objet que désigne le mot.

Veut-il faire connaître à l'enfant la lettre *a*? le maître dispose d'une planchette portant le mot *âne*, et un âne, oui, un âne en carton, de la grosseur du pouce; la lettre *h*? le son *ain*? c'est une hache minuscule en acier, une tranche de pain de la largeur de deux doigts qui apparaît sur une nouvelle planchette.

Les mots, cela va sans dire, ne sont pas pris au hasard. Une fois les consonnes et les voyelles simples étudiées, ils ne contiennent qu'un seul élément nouveau, celui qui fait l'objet de la leçon. C'est un jeu, pour l'enfant, de retenir cet élément, dont le souvenir est associé dans son esprit à celui d'une chose matérielle.

On devine l'attrait d'une leçon de lecture ainsi présentée. Elle est attendue, désirée même. Chaque planchette promet une surprise. L'abstraction disparaît : la réalité palpable, la vraie leçon de choses est introduite dans une étude naturellement aride et fastidieuse pour l'enfant. » *(Bulletin pédagogique du Pas-de-Calais.)*

RESPECT DE L'ENFANT. — J'entends, dans une école, un jeune instituteur qui expose avec assurance une théorie scientifique assez difficile, et je suis tout heureux de remarquer là des qualités d'esprit qui sont une promesse pour l'avenir. Voyons cependant quel profit les enfants ont tiré de cette leçon utile et intéressante. Exposer de belles et bonnes choses, c'est bien; mais à quoi bon si on ne les met pas à la portée de son auditoire, si on ne les fait comprendre et goûter? Tel savant serait un piètre éducateur, tel érudit un détestable maître.

J'interroge donc les élèves : plus d'un n'a rien compris; les meilleurs ont eu si grand'peine à suivre la leçon qu'ils ont déjà oublié ce qu'ils viennent d'entendre. Le jeune maître s'impatiente; il prend un ton chagrin pour poser une question; il hausse les épaules quand on répond mal; il reprend, en soulignant les mots, les phrases que l'élève doit répéter textuellement. Son visage marque le dédain, sinon la colère. Il écrase les élèves des preuves de leur « inintelligence »; les voilà confus et balbutiants; il les domine, il en triomphe. Assurément il ne les maltraite pas, aucune épithète malsonnante ne lui échappe, du moins en ma présence; mais la voix, le ton, le sourire, les regards indiquent assez qu'il les prend en pitié; toute son attitude semble dire éloquemment : « Pauvres d'esprit! Combien bornés sont vos moyens et quelle distance de vous à moi! »

Tout ce bel orgueil est défaut de jeunesse. — Vous savez, mon ami, bien des choses, mais il en est tant que vous ignorez! C'est quand vous en saurez davantage que vous deviendrez modeste!

Et, en attendant l'expérience, c'est-à-dire les années et leur cortège de désillusions, voulez-vous raisonner un peu? Où tend cet étalage de votre supériorité? Loin de stimuler vos élèves, vous les découragez; par votre dédain, vous les paralysez et vous retardez leurs progrès. Quel avantage pourriez-vous obtenir qui compensât un si grave

inconvénient?... Pensez-vous vous grandir de la petitesse de vos élèves ? imposer votre autorité, conquérir le respect, forcer l'admiration de ces enfants? La rancune, l'humiliation, la crainte n'inspirent pas le véritable respect (qui est fait de sympathie). Ne triomphez pas de vos élèves, gardez-vous de remporter sur eux des victoires à la Pyrrhus; si vous les éloignez de vous, si vous les blessez, votre autorité sera bien vite ébranlée. Gagnez plutôt leur cœur en les aidant patiemment, en remarquant davantage leurs efforts et moins leurs fautes ou leur incapacité. Vous voilà irrité parce qu'ils ne vous ont point compris ; vous trouvez indigne de vous d'avoir de pareils élèves, vous en voudriez de plus intelligents. Mais est-ce donc un si grand mérite d'instruire des esprits éveillés? où est la difficulté? Les élèves les plus brillants sont ceux qui doivent le moins au maître. Quelle joie, au contraire, de sentir que vous avez fait pénétrer un rayon de vérité dans une pauvre intelligence qui ne se serait pas ouverte sans vous! Joie tout intime mais meilleure mille fois que les succès d'examen que vous rêvez.

Et puis vous sied-il bien d'être si dédaigneux? Qu'êtes-vous et que sont ces enfants? Ils sont peut-être ce que vous étiez à leur âge; leurs facultés ne sont qu'en germe, laissez-leur le temps d'éclore. Savez-vous ce que deviendra chacun de vos élèves et si quelque homme distingué, remarquable, n'est point enveloppé dans l'une de ces chrysalides? Tel d'entre eux peut devenir votre égal, votre supérieur même; tel ne sait pas ses leçons aujourd'hui qui deviendra peut-être un savant. Et quand aucun de ces enfants ne serait intelligent, ni destiné à le devenir, n'est-il pas, en dehors de l'intelligence, bien des qualités qu'il faut apprécier? La première de toutes c'est la bonne volonté. Un enfant de bonne volonté, un enfant qui fait ce qu'il peut, fît-il peu de chose, a certainement beaucoup de mérite : — il en a autant pour vous donner cette mauvaise réponse qui vous irrite que vous pour faire une bonne leçon ; — il a droit à votre respect. Puisque vous êtes intelligent, soyez-le davantage encore; au lieu de demander à ce pauvre enfant plus qu'il ne peut donner, trouvez l'occasion d'exercer sa bonne volonté : il n'est pas d'élève si mal doué qui n'ait quelque aptitude. C'est à vous de la découvrir, et l'enfant dont vous vous moquez deviendra une force de plus dans la société. Le savoir a son prix, mais il n'est pas tout dans la vie : Jeanne Darc n'a pas eu besoin de beaucoup de science pour sanctifier le patriotisme. J'ignore si le petit Bara fut un bon écolier et si son maître l'estimait ou le dédaignait, mais ce fut un bon fils et un grand cœur, et l'histoire, qui a oublié son maître d'école, n'oubliera pas cet enfant.

Croyez-le bien, si vous dédaignez vos élèves, c'est que vous ne les connaissez pas, et quand vous les connaîtrez mieux, dites-vous encore que vous ne les connaissez pas. Le meilleur de leur âme se dérobe à vos regards et attend une occasion pour se révéler. Pour beaucoup, il se peut que l'occasion ne vienne jamais; on ne saura pas ce qu'ils valent et eux-mêmes n'en n'auront point conscience. Mais vous, éducateur, agissez comme si chacun de ces enfants était réservé à quelque haute destinée. Cultivez avec un soin jaloux toutes ces graines qui germent à peine, mais qui deviendront un jour des arbres si quelque gelée ne les dessèche, si quelque tempête ne les abat; la plus chétive est peut-être celle qui grandira le plus.

N'ayez donc pour vos élèves ni dédain ni colère, mais sympathie,

et respect; ayez en eux confiance : — quels qu'ils soient, quand ils sortiront de vos mains, ils seront une portion de la patrie et l'espérance du lendemain. *(Bulletin de la Haute-Marne.)*

La Paresse intellectuelle. — La paresse intellectuelle est une paresse à part d'autant plus dangereuse que le plus souvent elle s'ignore et se prend elle-même pour l'activité. On ne la rencontre pas seulement chez les inertes auxquels tout travail répugne, on la trouve aussi chez les laborieux qui peinent réellement et font preuve de zèle et de bonne volonté. C'est surtout à ces derniers que nous nous adressons pour provoquer chez eux un retour à la vraie vie intellectuelle, sans laquelle maîtres et élèves ne voient dans l'étude qu'une occupation mécanique d'un genre particulier, que les uns subissent et que les autres imposent.

Plus d'un instituteur se montre parfois surpris non pas de critiques mais plutôt de conseils qu'il ne comprend pas ou comprend mal. Il tire du fond de son bureau des cahiers mensuels et des cahiers journaliers, tous parfaitement corrigés. Les exercices divers qui constituent le programme des écoles se succèdent dans l'ordre voulu. Chaque devoir est soigneusement annoté à l'encre rouge. Il y a en outre des carnets ou des tableaux synoptiques de préparation où figurent en raccourci, c'est-à-dire sous forme de titres avec quelques divisions et subdivisions, des leçons d'histoire, de morale, d'instruction civique, d'agriculture ou bien encore de sciences physiques et naturelles : on découvre parfois jusqu'à des morceaux de musique en caractères microscopiques. Il a fallu bien du temps pour exécuter tout ce travail calligraphique.

Ce n'est pas une besogne nuisible, mais c'est en tout cas une besogne absolument inutile : elle ne prouve pas le moins du monde que l'esprit ait fait effort. et n'est point un argument valable contre le reproche de paresse intellectuelle dont il s'agit ici.

Une classe peut fort bien n'être pas préparée tout en l'ayant été en fait. Il s'agit simplement de se mettre d'accord sur ce qu'il convient d'entendre sous le nom de préparation. Telle leçon de botanique ou de zoologie n'est pas préparée quand elle n'a d'autre effet que de loger dans la mémoire de l'enfant une série de noms dont le seul mérite à ses yeux est celui de l'étrangeté. On parle des diverses variétés de racines ou de tiges. Y a-t-il beaucoup de maîtres à faire un tour de jardin et à s'approvisionner de plantes avant l'entrée en classe? On fait un exposé bien élémentaire, comme il convient, d'anatomie. Il est question des os par exemple. Bien peu songent à se pourvoir d'un os quelconque approprié au sujet et capable de donner une idée de la structure interne de ce que l'on appelle ostéine. Il n'y a que les écoles normales ou les écoles primaires supérieures à disposer d'un squelette ou de pièces analogues. Mais on a des planches murales dont certaines sont admirablement faites ; à défaut des planches murales on a les simples gravures des livres dont le principal tort est souvent d'être d'une interprétation difficile pour des yeux novices. Le dessin, dont on fait si peu usage et qui pourtant pourrait rendre tant de services, n'a-t-il pas été inventé pour nous faire voir les images des choses lorsque nous ne disposons pas des choses mêmes? Il est particulièrement propre, au moyen de simplifications bien comprises,

à rendre pour ainsi dire visible et tangible le mécanisme des organes ou la structure des objets : ces esquisses rudimentaires, sans prétention artistique, qui, négligeant les détails de configuration, mettent seulement en évidence les parties importantes, essentielles et en elles-mêmes et dans leur agencement, sont de première nécessité. Un bon instituteur doit s'habituer à tracer de pareilles esquisses et habituer ses élèves à les reproduire.

C'est déjà quelque chose de ne pas commencer une leçon sur un sujet important d'histoire, de géographie ou de morale, sans avoir ouvert un livre et sans en avoir rapidement parcouru quelques pages, d'autant plus que beaucoup de maîtres ne lisent les livres qu'en classe, je ne dirai pas chapitre par chapitre, mais page par page ou même ligne par ligne, selon le besoin de l'explication. Certains, s'ils n'avaient pas d'ouvrage sous les yeux, seraient fort embarrassés de répondre aux questions qu'ils posent sachant qu'ils trouveront au moment voulu la solution imprimée. S'il s'agissait vraiment de donner cet enseignement que nous appellerons livresque sans aucune métaphore, une bibliothèque même médiocrement garnie remplacerait les maîtres. Préparer une leçon, c'est pour nous ne voir dans le livre qu'un auxiliaire. On peut lui emprunter les matériaux dont on a besoin, mais il faut ensuite disposer ces matériaux selon un certain ordre, il faut aussi, et c'est peut-être là le point le plus important en même temps que le plus délicat de la préparation, adapter ce que l'on a trouvé à l'avancement actuel des enfants, sans rester en deçà comme sans aller au delà de leur développement : un tas de moellons n'a jamais été un édifice, et l'on ne met pas un vêtement d'homme sur le dos d'un petit écolier. Préparer, c'est donc, la plupart du temps, défaire pour refaire.

Nous ne demandons pas l'impossible et nous ne songeons pas un seul instant à astreindre les instituteurs à ce travail écrasant qui consisterait à composer une demi-douzaine de leçons d'ordre très différent dans l'intervalle des classes : on ne peut pas les assimiler à des professeurs ayant un enseignement unique très spécial, et par là même en état de le donner avec une préparation complète. Nous les invitons simplement à établir chaque année pour eux-mêmes une sorte de roulement dans leur préparation : cette année, vous préparerez spécialement d'après la méthode indiquée vos leçons d'histoire, l'année suivante vous en ferez autant pour vos leçons de morale, et ainsi de suite. Au bout d'un petit nombre d'années d'enseignement, vous vous trouverez avoir réalisé pour votre compte des progrès importants et, ce qui est l'objet même de votre mission pédagogique, en avoir fait réaliser aux autres. Vous ne serez pas éternellement semblable à vous-même, toujours dans le même état intellectuel comme une statue fixée dans la même attitude. Vous pourrez, comparant les étapes successives de votre vie scolaire, remarquer que vous avez marché avec vos élèves. Vous leur recommandez de se comparer à eux-mêmes, aux diverses périodes de leur scolarité, à leur entrée et à leur sortie de l'école, ou tout bonnement au commencement et à la fin d'une année, d'un semestre ou d'un trimestre. Soumettez-vous vous-même à une comparaison analogue, et vous constaterez que l'on fait bien des kilomètres sur la route de l'intelligence et du savoir en exécutant simplement quelques petits pas chaque jour.

Les débutants ont surtout besoin de la préparation particulière, spéciale et quotidienne, parce qu'ils ne savent pas encore tout ce qu'il leur est nécessaire de savoir, ou plutôt parce qu'ils ignorent encore la manière de se servir de leurs connaissances. D'eux nous dirons qu'ils sont plus gênés par l'abondance que par la pauvreté de leur savoir de fraîche date : ils sont obsédés par les leçons encore présentes qu'ils ont entendues, par les lectures qu'ils ont faites en vue de tel ou tel brevet. Ils ne réussissent pas pour la plupart à se soustraire à cette obsession, déchirent les pages de leurs cahiers d'école normale, les font transcrire, les dictent avec ou sans exemplaire sous les yeux, ce qui revient au même. S'ils préparaient, ils procéderaient autrement; ils se livreraient à un choix, ils supprimeraient beaucoup et conserveraient seulement quelque chose, cela même que la raison montre devoir être conservé dans une école élémentaire où l'on s'adresse non à des jeunes gens, mais à des enfants. Quand ils se sentiront suffisamment forts, suffisamment capables, sûrs de leurs pensées, ils pourront alors entrer hardiment en classe sans crainte de faiblir ni aux yeux d'un inspecteur, ni, ce qui n'est pas moins grave, aux yeux de leurs élèves. Ils n'auront plus besoin de préparer, précisément parce qu'ils auront préparé.

Nous ne prétendons condamner personne aux travaux forcés à perpétuité sous la forme d'une préparation éternelle. Les débutants, pourvus ou non pourvus du certificat d'aptitude pédagogique, ont besoin d'une préparation plus spéciale, en quelque sorte quotidienne. Les vétérans de l'enseignement peuvent s'en passer et même doivent s'en passer pour peu qu'ils se soient soumis quelque temps autrefois à cet entraînement de la classe dont nous parlons.

Mais il y a pour tous une préparation indirecte qui n'est même pas une préparation, mais qui n'en est pas moins et utile et nécessaire : nous voyons les maîtres d'escrime, les simples amateurs faire tous les jours des armes à leurs moments perdus, pour ne pas se perdre la main. Nous voyons aussi les musiciens, même les plus habiles, ne jamais cesser d'exécuter des gammes pour rester en possession de leur doigté. Comprend-on qu'un maître, dont le propre est de penser pour enseigner à penser, ne pense pas au moins quelques instants chaque jour; que celui pour qui les livres sont faits renonce à leur usage?

Je ne veux pas dire de mal des manuels, des journaux ou des revues où l'on trouve des devoirs tout faits, ce qui dispense d'en chercher soi-même. Je ne veux pas médire non plus des petits traités qui se publient tous les jours et qui ne diffèrent parfois les uns des autres que par la couleur de la couverture et l'épaisseur du carton. Je parle des livres sérieux, des livres qui font réfléchir, des livres qui vous instruisent vraiment et vous mettent par là même en état de mieux instruire les autres. Vous ne les lisez pas avec l'intention d'y puiser comme à une source d'enseignement. Vous les lisez pour les lire, parce qu'ils sont intéressants, et il se trouve par la suite que leur lecture vous a été profitable. Cette préparation sans préméditation, involontaire, qui fait que l'on utilise tout naturellement ce que l'on s'est assimilé, est souvent la meilleure : c'est elle qui laisse l'esprit en pleine possession de sa vigueur, qui lui permet de se dépenser longtemps sans s'épuiser. On ne fait pas marcher une machine sans

combustible: comment voulez-vous obtenir quelque chose de l'esprit sans alimentation de la pensée? A quoi bon envoyer des livres s'ils sont destinés à ne pas être coupés, ainsi que nous l'avons constaté dans telle ou telle bibliothèque pédagogique? Il faut avant tout avoir confiance en soi-même et tirer de son propre fonds ce que l'on enseigne. C'est précisément pour cela qu'il faut lire, en demandant à la lecture non pas tant de déposer en nous des connaissances nouvelles que d'entretenir, de fortifier et de développer l'instrument de toutes les connaissances, celui qui les met en œuvre, l'esprit lui-même. *(Bulletin de la Manche.)*

Une heureuse idée. — Tout dernièrement, j'arrivai chez un instituteur, juste au moment où il allait faire sa leçon d'agriculture, qui avait pour titre : *Description et usage de la charrue.*

Pour décrire un objet, rien ne vaut l'objet lui-même. Ainsi l'avait pensé l'instituteur, et les élèves purent voir et toucher le soc, le coutre, le versoir, etc. Le maître expliquait, bien entendu, le rôle particulier de chaque pièce. Ce fut une analyse complète et raisonnée de l'instrument agricole par excellence.

Disons tout de suite que la charrue mise sous les yeux des élèves n'était pas l'objet encombrant et lourd que l'on pourrait croire. C'était une toute petite charrue en bois, à l'échelle de 1/15 environ, formée de toutes pièces et artistement travaillée. J'eus la curiosité de demander à l'instituteur d'où il avait tiré ce joujou, et c'est ici qu'il me livra son secret: « Pour toutes ces choses, me dit-il, que nous ne pouvons acheter ni faire nous-mêmes, je m'adresse à mes anciens élèves, agriculteurs, industriels ou artisans. Ils ont le culte du souvenir et sont heureux de m'être agréables et de faire quelque chose pour l'école où ils ont passé leurs jeunes ans. L'un deux, très habile charron, m'a offert cette petite charrue; je tiens d'un deuxième cette pompe que voici, d'un troisième ce double cylindre, fonte et zinc, grâce auquel je peux faire comprendre le principe d'Archimède; un autre m'enverra prochainement une petite machine à vapeur. — Mon cher instituteur, vous avez résolu un problème qui fait la désolation de beaucoup de vos collègues. C'est très simple, mais, comme pour l'œuf de Christophe Colomb, il fallait y penser. »

L'idée est assez neuve, et elle peut être très féconde en résultats.

Tout d'abord, grâce aux collections, échantillons ou appareils que fournissent les anciens élèves, répandus un peu partout, l'enseignement devient concret; la tâche du maître est alors plus facile et les progrès de l'école plus rapides.

Mais, par-dessus ces résultats purement matériels, nous apercevons quelque chose de plus précieux: les *anciens* collaborent à l'instruction de ceux qui les remplacent sur les bancs de l'école, frères, cousins ou neveux; ils s'intéressent à leurs travaux; ils continuent avec le maître des relations qui ne peuvent que leur être salutaires. Il y a là comme une association amicale, un foyer d'affection où s'éveille, se développe et se fortifie le sentiment de solidarité, et c'est par là surtout que vaut l'idée de notre instituteur, qui aura, espérons-le, beaucoup d'imitateurs. *(Moniteur scolaire de l'Aisne.)*

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Le budget prussien de l'instruction publique pour l'année 1893-1894 prévoit les chiffres suivants pour les dépenses ordinaires :

Universités	8,104,000 marks
Enseignement secondaire.	7,864,000 —
Enseignement primaire.	62,128,000 —

Italie. — Le ministre de l'instruction publique se propose de demander la suppression d'un certain nombre d'universités et d'écoles spéciales qui ne rendent pas de services appréciables. L'Italie possède actuellement 17 universités de l'État, 4 universités libres, 3 cours universitaires annexés à des lycées, 11 instituts supérieurs, et 11 écoles supérieures spéciales : en tout 46 établissements d'enseignement supérieur.

Un certain nombre de ces établissements ont plus de maîtres que d'élèves. C'est ainsi qu'à l'université de Messine, en 1890, la faculté des lettres et de philosophie comptait 7 professeurs officiels et 2 professeurs libres, pour 6 étudiants et 5 auditeurs ; les 6 étudiants étaient ainsi répartis : 1 pour le cours de 1re année, 2 pour celui de 2e année, 2 pour celui de 3e année, et 1 pour celui de 4e année. A l'université de Modène, la faculté des sciences comptait, la même année, pour 17 étudiants répartis entre les quatre années de cours, 9 professeurs officiels et 15 professeurs libres. A Milan, l'école supérieure d'agriculture comptait 16 professeurs avec 15 étudiants et 3 auditeurs, répartis entre trois années de cours.

Les villes qui sont menacées de se voir enlever leurs universités protestent. Les établissements existent, ils ont des revenus à eux, pourquoi ne pas les laisser vivre ? A cela, le *Rinnovamento scolastico* de Rome répond :

« De vos universités, faites des écoles professionnelles, des universités pour le peuple, où la grande majorité de vos fils, ceux à qui leur situation de fortune ne permet pas de se donner le luxe d'une instruction supérieure, pourront augmenter les connaissances nécessaires pour la vie pratique : pour améliorer les produits de la terre, si la région est agricole, ceux de l'industrie, si le pays n'est pas cultivateur. Autrefois, l'on ne songeait qu'à l'instruction de la jeunesse riche ; et pour le peuple, qui croupissait dans une complète ignorance, il n'y avait pas une école. Après ne s'être occupé pendant si longtemps que du petit nombre, c'est au grand nombre qu'il faut songer aujourd'hui. Les revenus des universités rachitiques et anémiques ne doivent pas être dépensés pour quelques étudiants qui, de la sorte, arrivent à coûter plusieurs milliers de francs chacun ; on doit les appliquer au bénéfice du plus grand nombre. Que des bourses soient réservées pour venir en aide à quelques intelligences d'élite ; mais que le reste soit appliqué au développement de l'instruction populaire. »

République Argentine. — Un journal de ce pays, la *Educacion* cité par la *Escuela moderna* de Madrid, se plaint de la triste situation faite aux instituteurs.

« Ce qui se passe à l'égard du traitement des instituteurs dans certaines provinces, écrit-il, est vraiment une chose douloureuse. Des plaintes très vives nous arrivent de divers côtés.

A Corrientes, on doit quatorze, quinze mois et plus de traitements impayés aux instituteurs enseignant dans les quelques écoles qui n'ont pas été fermées.

A Santiago del Estero, même situation.

A Cordoba, les dévoués serviteurs de l'éducation ne sont pas moins mal traités.

On ne peut qualifier trop sévèrement la conduite vraiment honteuse des autorités scolaires qui ont entre les mains le remède au mal, et qui restent indifférentes. »

Le même journal raconte l'anecdote suivante :

« L'inspecteur entre dans une école du Catamarca, et y trouve l'instituteur faisant la classe en habit noir.

— Permettez-moi, dit l'inspecteur, de vous faire mon compliment de la situation prospère où je vous vois, et dont témoigne l'élégance de votre toilette.

— Ah! monsieur, répond l'instituteur, ne raillez pas ma misère.

— Que voulez-vous dire?

— Je veux dire que depuis dix-huit mois je n'ai pas touché de traitement. Toutes les pièces de ma garde-robe sont usées jusqu'à la corde, et cet habit est le dernier vêtement qui me reste. »

Suisse. — La *Schweizerische Lehrerzeitung* publie les résultats d'une enquête statistique qu'elle a faite sur le degré de prédominance du principe de coéducation des sexes, ou du principe contraire de la séparation des sexes à l'école primaire, dans les divers cantons. Il résulte de cette enquête que l'application de ces deux principes opposés a lieu d'une façon très variable, et n'est pas déterminée d'une façon absolue par les conditions de race et de religion.

On eût pu s'attendre, par exemple, à voir la séparation des sexes adoptée dans tous les cantons catholiques : or, en réalité, cette séparation n'existe, dans le canton d'Uri, que pour 8 communes scolaires sur 24; celui de Schwytz a 60 classes mixtes sur un total de 126; dans le demi-canton de Nidwald, sur 18 communes scolaires, 3 seulement (Stanz, Buochs et Beckenried) ont la séparation des sexes dans les écoles primaires; par contre, dans 2 de ces communes, Buochs et Beckenried, il existe une école secondaire mixte ; Soleure n'a que des écoles primaires mixtes, excepté au chef-lieu; les écoles moyennes sont également mixtes, excepté à Soleure et à Olten: dans le canton de Lucerne, la séparation des sexes à l'école primaire n'existe qu'au chef-lieu et à Sursee; Fribourg a 223 classes primaires où les sexes sont séparés, et un même nombre de classes mixtes; Argovie a 539 classes primaires mixtes sur un total de 594, et, sur 28 écoles

secondaires, il n'y en a que 4 où les sexes soient séparés. Mais il faut ajouter que dans les cantons catholiques du Tessin et du Valais, il n'y a d'écoles mixtes que dans les petits villages qui n'ont qu'un instituteur; là où une seconde classe existe, le principe de la séparation des sexes est appliqué.

Dans les cantons protestants ou de confession mêlée, tantôt c'est la coéducation, tantôt c'est la séparation des sexes qui est érigée en règle; tantôt encore, et c'est le cas le plus fréquent, on trouve un nombre à peu près égal de classes de l'une et de l'autre catégorie. Dans le canton de Zurich, il n'existe qu'une seule école primaire où les sexes sont séparés; à l'école secondaire, il n'y a séparation des sexes que dans les villes de Zurich et de Winterthur, et encore, dans la première de ces villes, le plus grand nombre des classes des écoles secondaires sont-elles mixtes. Bâle-Ville n'a aucune école mixte, excepté dans les trois communes rurales. Dans le canton de Berne, il y a 1,886 classes mixtes sur un total de 2,029; au chef-lieu, sur 130 classes, on compte une cinquantaine de classes mixtes. Dans le canton des Grisons, toutes les écoles primaires sont mixtes; et dans les *Realschulen* les filles sont reçues aussi bien que les garçons. Dans le canton de Thurgovie, la séparation des sexes n'existe qu'au chef-lieu et pour l'école secondaire seulement. Dans le canton de Vaud, la séparation des sexes à l'école primaire forme l'exception; on ne la rencontre que dans les grandes localités; mais, dans ces mêmes localités, les écoles secondaires et même un certain nombre de collèges sont mixtes. Dans le canton de Neuchâtel, avant 1876, le principe de la séparation des sexes était rigoureusement appliqué; depuis cette époque, les écoles primaires sont devenues mixtes, excepté à Neuchâtel, à la Chaux-de-Fonds, au Locle et à Fleurier; pour les écoles secondaires, la séparation des sexes n'existe que dans ces trois premières localités. Dans le canton de Genève, les sexes sont séparés dans les écoles des quatre communes urbaines; les 44 communes rurales ont des écoles mixtes.

— Le Grand-Conseil de Genève aura prochainement à discuter une proposition de revision de la loi sur l'instruction publique qui vient de lui être présentée. Une correspondance adressée de Genève à la *Schweizerische Lehrerzeitung* de Zurich contient à ce sujet les indications suivantes :

« Un député au Grand-Conseil, M. Sigg, instituteur primaire, jeune et d'une grande capacité, vient de présenter un projet de loi modifiant un certain nombre d'articles de la loi de 1886 sur l'instruction publique. Parmi les principales dispositions de ce projet figurent la gratuité du matériel scolaire, la suppression du poste de directeur de l'enseignement primaire, l'augmentation du nombre des inspecteurs, l'amélioration des traitements des régents, l'institution d'un brevet pour l'enseignement secondaire (enseignement primaire supérieur). Les articles relatifs au recrutement du personnel primaire soulèveront une vive discussion, parce qu'ils sont gros de conséquences.

Sans l'indiquer explicitement, le projet de loi supprime de fait la section pédagogique du gymnase (lycée) et la remplace par deux années de stage, organisées en manière d'école normale avec des cours normaux, des leçons sur la pédagogie théorique, des tenues de classes et des examens annuels. A ce stage seraient admis les élèves ayant terminé leurs études dans l'une des sections classique, réale ou technique du gymnase. Les stagiaires seraient payés à raison de 4 francs par jour de travail. Il nous paraît difficile que le Grand-Conseil consente à instituer une sorte d'école normale dont les élèves seraient rétribués et à laquelle, par ce fait, ils arriveraient de tous côtés et nombreux, quitte à aller exercer ailleurs les aptitudes développées si libéralement aux frais du gouvernement genevois. Le principe du stage rémunéré est juste, mais seulement lorsqu'il s'agit de stagiaires possédant une préparation pédagogique réelle, c'est-à-dire ayant passé par une école normale ou une section pédagogique de gymnase, et pouvant, par conséquent, rendre des services à l'État. »

Turquie. — Depuis quelques années, une commission d'examen, fonctionnant à Constantinople sous le patronage de l'ambassade française, fait subir aux candidats qui se présentent devant elle les épreuves du certificat d'études primaires, du brevet élémentaire et du brevet supérieur. Jusqu'à présent les candidats appartiennent tous au sexe féminin. En 1892, la commission, composée comme d'habitude de professeurs français du lycée impérial ottoman de Galata-Sérai, et présidée par un des secrétaires de l'ambassade, a eu à examiner quarante-quatre aspirantes, dont deux pour le brevet supérieur, neuf pour le brevet élémentaire et trente-trois pour le certificat d'études primaires. Les deux candidates au brevet supérieur appartenaient à la nationalité grecque, et ont fait preuve d'une connaissance très remarquable de la littérature française. Les examens du brevet élémentaire, sans avoir été aussi brillants, n'en ont pas moins donné des résultats satisfaisants : sur les neuf aspirantes, six ont été définitivement admises; l'une d'elles, une israélite autrichienne, sortait de l'école des sœurs oblates de l'Assomption d'Andrinople : c'est la première fois qu'une école de province présentait une élève.

Ce sont les écoles israélites qui fournissent le plus de candidates; vient ensuite l'école de Mesdames Devaux et Schœffner; les écoles tenues par des religieuses françaises ont toutefois envoyé cette année un plus grand nombre d'élèves que précédemment.

Le gérant : A. Bouchardy.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 1344-1-93. — (Encre Lorilleux).

Nouvelle série. Tome XXII. N° 3. 15 mars 1893.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LES AUTEURS DU PROGRAMME DU BREVET SUPÉRIEUR
ET DU PROFESSORAT DES ÉCOLES NORMALES
ÉTUDE BIBLIOGRAPHIQUE

I

La liste des auteurs à étudier pour les examens du brevet supérieur et du professorat des écoles normales, pendant la période triennale qui s'ouvrira l'an prochain, a paru récemment. Il semble opportun d'en dégager l'esprit, et utile d'indiquer dès à présent à ceux qui, maîtres ou élèves, devront étudier ces auteurs, certaines lectures, qui ne sauraient les dispenser de l'étude des textes, qui en supposent, au contraire, la connaissance préalable, ou certains commentaires qui la facilitent. On ne distinguera pas ici entre les auteurs du brevet et ceux du professorat; beaucoup des aspirants ou aspirantes au professorat auront, en effet, à expliquer dans les écoles normales les auteurs du brevet. D'autre part, plusieurs auteurs, Molière, Voltaire, Rousseau, Buffon, Victor Hugo, figurent aux deux programmes, pour des œuvres différentes, mais qu'il vaut mieux ne pas considérer isolément. De même on ne fera pas, dans les lectures recommandées, deux parts pour les deux programmes: tel livre est également bon, sinon nécessaire, à ce double public de lecteurs; et si tel autre, destiné plutôt aux candidats qui préparent l'examen le plus élevé, est lu par des candidats d'une ambition moindre et d'une moindre maturité d'esprit, ils n'y auront pas perdu tout leur temps, puisqu'ils auront élargi, fût-ce malgré eux, l'horizon souvent trop restreint de leurs idées. Une bibliographie de ce genre doit, ce nous semble, être tout à la fois assez précise pour être pratique, et d'un intérêt pourtant assez général pour que tous y puissent trouver autre chose qu'un profit passager.

Il est tout d'abord plus d'un ouvrage d'ensemble qu'on nous dispensera de citer à propos de chaque auteur. De ce nombre sont: l'*Histoire de la littérature française*, de M. Nisard (Didot),

superficielle pour toute la période qui précède le dix-septième siècle, injuste souvent pour les écrivains des siècles qui le suivent, mais excellente encore pour tout ce qui concerne les auteurs classiques proprement dits; — de larges esquisses, comme celle que Vinet a mise en tête de sa *Chrestomathie*; — des collections d'études, comme celles de MM. Paul Albert et Merlet (Hachette); — des recueils d'un caractère plus spécialement pédagogique, comme les *Compositions françaises*, par MM. Robert et Jalliffier (Garnier). Il n'est pas indispensable, bien entendu, de pratiquer tous ces livres; mais il n'en est pas un seul qui ne puisse servir, pour ainsi dire, de centre à des études qui seront médiocrement fructueuses si elles sont dispersées et morcelées, si l'esprit, trop attentif aux différences, perd de vue l'unité des choses: car c'est peu de savoir toutes sortes de détails sur toutes sortes d'auteurs, si l'on ne sait les juger, et on ne les jugera que par comparaison.

Nous pensons rendre cette comparaison plus facile en donnant sur les auteurs à étudier deux sortes de renseignements. D'abord nous indiquerons, dans les livres des critiques qui ne traitent pas d'un sujet unique, les pages qui ont un rapport direct avec notre objet précis; puis nous citerons les éditions et les livres qu'il est utile de consulter pour éclairer chacun des auteurs pris à part, et nous nous réserverons la liberté de faire un choix, car cette étude est conçue non au point de vue de l'érudition qui étale ses richesses souvent stériles, mais au point de vue de la pédagogie qui conseille et dirige, jalouse surtout de simplifier les difficultés que les érudits se plaisent à compliquer.

Voici d'abord la première liste, celle des sources générales. Nous y renverrons à la suite de chaque bibliographie particulière. Qu'on y voie non un programme de lectures (il serait démesuré), mais un simple répertoire, utile à consulter pour se rendre compte, par exemple, des ressources de la bibliothèque qu'on peut avoir à sa portée.

BERSOT. — *Études et discours*, Hachette, in-12, 164 210 (Rousseau); *Etudes sur le XVIIIe siècle*, Durand, 2 vol. in-12; *Etude générale* et *Etudes particulières*, 5-77 (Voltaire), 79-146 (Rousseau).

BRUNETIÈRE. — *Etudes critiques*, Hachette, in-12: 1re série, 1-63, 283-305 (Moyen âge), 95-157 (Molière), 157-181 (Racine), 181-255 (Voltaire), 280 (Chateaubriand); 2e série, 1-27 (Molière), 27-69 (Fénelon); 3e série, 259-291 (Voltaire et Rousseau); 4e série, 179-243 (Mo-

lière), 267-325 (Voltaire), 325-355 (Rousseau). — *Nouvelles questions de critique*, Calmann-Lévy, in-12 : 1-27 (Moyen âge), 127-153 (Buffon), 254-279 (V. Hugo). — *Histoire et littérature*, Calmann-Lévy, in-12 : t. II, 149-171 (Fénelon à Cambrai). — *Les époques du théâtre français*, Calmann-Lévy, in-12 : I, *le Cid*; VI, *Tartufe;* XI, *Zaïre;* XIV, le *Théâtre romantique*. — *L'évolution des genres*, Hachette, in-12 : 3e et 4e leçons (Boileau); 5e leçon (Voltaire); 6e leçon (Chateaubriand). — *Revue bleue*, des 4 février (Chateaubriand), 11 février (Lamartine) et 4 mars 1893 (Hugo).

Compayré. — *Histoire critique des doctrines de l'éducation* : in-8, Hachette : t. Ier, Montaigne; t. II, Rousseau.

Deschanel. — *Le romantisme des classiques*, Calmann-Lévy, in-12: 1e série, Corneille, Molière; 2e série, Racine; 3e série, Bossuet; 4e série, Boileau; 5e série, le Théâtre de Voltaire.

Faguet. — *Les grands maîtres du* XVIIe *siècle*, Lecène, in-12. — *Le* XVIIIe *siècle*, Lecène, in-12 (Voltaire, Rousseau, Buffon). — *Études littéraires sur le* XIXe *siècle*, Lecène, in-12 (Chateaubriand, Lamartine, Michelet, V. Hugo).

Gréard. — *Précis de littérature*. Masson. — *L'éducation des femmes par les femmes*, Hachette, in-12 : 1-73 (Fénelon), 217-251 (Rousseau).

Hémon (Félix). — *Cours de littérature*, in-12, Delagrave: I, Chanson de Roland; II, Joinville; III, Montaigne; IV, Corneille; V, La Fontaine; VI, Molière; VII, Boileau; VIII, Racine. — *Théâtre de P. Corneille*, in-12, Delagrave: t. Ier et IV.

Janet. — *Les passions et les caractères dans la littérature du* XVIIe *siècle*, in-12, Calmann-Lévy (Molière, Racine, Bossuet, La Bruyère).

Lemaitre (J.). — *Impressions de théâtre*, in-12, Lecène : 1re série, 1-25 (le Cid); 2e série, 7-21 (Voltaire); 4e série, 37-49 (Tartufe).

Pellissier (G.). — *Le mouvement littéraire au* XIXe *siècle*, in-12, Hachette: 1e partie, ch. 3 (Chateaubriand) et 2e partie (V. Hugo).

Prévost-Paradol. — *Études sur les moralistes français*, Hachette, in-12: 5-78 (Montaigne et La Boétie), 175-213 (La Bruyère).

Sainte-Beuve. — *Causeries du lundi*, Garnier, in-12: I, 241-261 (Commines), 432-453 (Chateaubriand), II, 1-22 (Fénelon), 539-564 (Chateaubriand), III, 1-19 (Rabelais), 78-98 (Rousseau), IV, 76-97 (Montaigne), 347-369 (Buffon): VI, 300 (Fénelon), 494-514 (Boileau), VII, 518-536 (La Fontaine); VIII, 495-533 (Joinville); IX, 80-122 (Froissart), 140-162 (La Boétie), 381-413 (Villehardouin): X, 19-55 (Fénelon), 55-74 (Buffon), 74-91 (Chateaubriand), 180-217 (Bossuet), 311-343 (d'Aubigné); XII, 57-93 (Ronsard), 256 (Fénelon), 248-280 (Bossuet); XIII, 1-39 (Voltaire), 285-304 (Bossuet); XIV, 279-303 (Villon), 320-338 (Buffon); XV, 219-246 (Voltaire). — *Premiers lundis*, in-12, Calmann-Lévy: I, 164-189 (V. Hugo), 309-340 (Lamartine); III, 197-205 (Chateaubriand). — *Nouveaux lundis*, Calmann-Lévy, in-12: I (La Bruyère); II (Bossuet, Michelet, Montaigne en voyage); III (Chateaubriand); V, VI (Molière); VI (Montaigne maire de Bordeaux); VII, 199-307 *(Le Cid)*; X (Racine, La Bruyère); XIII (Du Bellay). — *Portraits littéraires*, Garnier, in-12: I, 3-29 (Boileau), 29-51 (Corneille), 51-69 (La Fontaine), 69-113 (Racine), 389-414 (La Bruyère), 493-502 (La Fontaine): II, 1-64 (Molière). — *Port-Royal*, Hachette, in-12 : t. III, l. VI, ch. 15, 16 (Molière, *Tartufe*); t. V, l. VI, ch. 7 (Boileau); t. VI, l. VI, ch. 10, 11 (Racine).

Saint-Marc-Girardin : *Cours de littérature dramatique*, Charpentier, in-12 : t. I, ch. 2 (Racine), ch. 8 (Corneille), ch. 13 (Molière); t. II, ch. 2 (Corneille); t. IV, 55 (Lamartine).

Scherer. — *Études sur la littérature contemporaine*, Calmann-Lévy, in-12 : I, 127-131 (Chateaubriand) ; IV, 87-97 (Lamartine); VIII, 313-316 (V. Hugo); IX, 281-307 (Lamartine).

Taine. — *Essais de critique et d'histoire*, Hachette, in-12 : 97-155 (Michelet). — *Nouveaux essais de critique et d'histoire* : 175-225 (Racine); 35-51 (La Bruyère). — *L'ancien régime*, Hachette, in-8° : t. Ier, l. iii et l. iv, ch. 1 (Les philosophes du xviiie siècle).

Villemain. — *Discours et mélanges*, Perrin, in-8° (Montaigne, Fénelon). — *Tableau de la littérature au xviiie siècle*, Perrin : in-8°, leçons 4, 7, 8, 9 (Voltaire) ; 22 (Buffon); 23, 24, 25 (Rousseau).

Vinet. — *Poètes du siècle de Louis XIV*, in-8°. — *Moralistes des xvie et xviie siècles*, in-8°, Fischbacher (Montaigne, La Boétie, La Bruyère).

II

Pour la première fois, on inscrit au programme du professorat un certain nombre d'auteurs antérieurs au seizième siècle, trois poètes et quatre prosateurs, dont on se garde, d'ailleurs, d'exiger la connaissance complète, car le candidat reste libre de choisir le recueil qu'il aura plus particulièrement pratiqué.

« Programme du Professorat. — Morceaux choisis extraits de la *Chanson de Roland* et des œuvres de Ch. d'Orléans, de Villon, de Villehardouin, de Joinville, de Froissart, de Commines. »

Textes. — Clédat, *Morceaux choisis des auteurs français au moyen âge*; Extraits de la Chronique de Joinville ; Chanson de Roland, Garnier. — Léon Gautier, édition de la *Chanson de Roland*, Mame. — Gaston Paris, Extraits des chroniqueurs français. — Extraits de la *Chanson de Roland*, Hachette.

Livres. — Aubertin, *Histoire de la langue et de la littérature française au moyen âge*, 2 v. in-8°, et *Origines et formation de la métrique française*, Belin. — Debidour, *Les chroniqueurs*, 2 vol. in-8°, Lecène. — G. Paris, *Histoire poétique de Charlemagne*, Frank, in-8°, et *Littérature française au moyen âge*, in-12, Hachette. — Cf. Brunetière, Hémon, Sainte-Beuve.

C'est volontairement qu'on a omis certains travaux plus spécialement érudits, comme ceux de MM. P. Meyer, Francisque Michel et L. Gautier, sur les épopées de MM. Ambroise Didot et Marius Sepet sur Joinville, ou certaines études un peu trop particulières comme celles de MM. Campaux et Longnon sur Villon, ou quelques éditions sérieuses, mais d'un prix élevé,

comme celles de Villehardouin, Joinville, Commines, par Natalis de Wailly et Chantelauze; ou enfin le *Tableau de la littérature au moyen âge* (2 v. in-8°, Perrin) de Villemain, œuvre encore agréable à lire, mais bien vieillie. Mieux vaut encore pourtant un livre insuffisant et dépassé qu'un livre indigeste. Le danger pour les candidats qui pénétreront dans ces études nouvelles, et d'autant plus séduisantes qu'elles sont plus nouvelles, c'est de se perdre dans un détail inutile et confus. Qu'ont voulu ceux qui ont introduit les auteurs du moyen âge dans le programme, non dans celui du brevet, qu'on le remarque, mais dans celui du professorat seulement? Sans partager peut-être l'engouement parfois exubérant des savants qui, en ce siècle, ont « découvert » la France d'autrefois, et nous ont fait part avec fracas de leur découverte, ils ont reconnu, avec eux, que la littérature française ne commençait pas au dix-septième siècle, ni même au seizième. Il y a peu de temps encore, le seizième siècle n'avait pas droit de cité dans notre enseignement officiel; aujourd'hui, cinq siècles antérieurs y entrent en conquérants; mais cette conquête n'aura rien d'oppressif. Qu'on n'aille donc pas chercher des éditions savantes de Charles d'Orléans ni de Villon; mais qu'en relisant d'eux les vers que tout le monde sait déjà, l'on comprenne qu'en l'un c'est une société et une poésie qui finissent, en l'autre une société et une poésie qui commencent. Qu'on ne s'attarde pas à comparer la *Chanson de Roland* à l'*Iliade;* mais qu'on sente la différence de l'âge épique et de l'âge historique qui le suit. Il sera permis de ne pas entendre toutes les anomalies de la langue de Villehardouin et de Joinville, de Froissart même et de Commines, pourvu qu'on se rende un compte exact de la différence d'esprit et de mœurs qui sépare les Croisades de la guerre de Cent Ans, la guerre de Cent Ans du règne de Louis XI. Cette étude aboutirait donc à une étude historique et morale? Non pas uniquement, mais surtout.

En passant au seizième siècle, nous nous retrouvons sur un terrain déjà connu et affermi; Montaigne y règne, en pédagogue souriant, qui ne prévoyait guère notre pédagogie, et pourtant en est moins éloigné qu'il ne l'était de celle de son temps. On a donné plus d'une fois au brevet le chapitre de l'*Institution des enfants;* on le réserve, cette fois, pour le professorat, comme

l'*Émile* de Rousseau, et pour la même raison. Tous deux, Montaigne sans trop s'en douter, Rousseau avec un parti-pris systématique, touchent à des questions infiniment délicates, d'un grave intérêt pour le présent, surtout pour l'avenir. Il en faut réserver la discussion à des esprits d'une maturité relative; encore est-ce à peine s'ils pourront entrevoir la solution d'un problème dont seules l'expérience et la vie leur permettront d'embrasser d'un seul regard tous les termes. A Montaigne, cette fois, on a joint Rabelais, un autre pédagogue, et plus étrange encore; La Boétie, qui doit cette fortune à l'amitié reconnaissante de Montaigne plus qu'à son talent d'écrivain et à son républicanisme d'imagination; Marot et Ronsard, dont le génie poétique, l'influence, et les écoles s'opposent naturellement; d'Aubigné, classé parmi les poètes, et Du Bellay, classé parmi les prosateurs, sans qu'on interdise aux candidats de se souvenir que le premier, historien ou pamphlétaire, fut un excellent prosateur, et le second, élégiaque ou satirique, un poète charmant et vigoureux tour à tour.

« PROGRAMME DU PROFESSORAT. — Morceaux choisis extraits de Marot, de Ronsard et de d'Aubigné; — de Rabelais, de Du Bellay, de Montaigne et de La Boétie. — Montaigne, l'*Institution des enfants.* »

TEXTES. — Brachet, *Morceaux choisis des grands écrivains du XVIe siècle*, Hachette. — Compayré, édit. de l'*Institution des enfants*, Hachette. — Darmesteter et Hatzfeld, *Le seizième siècle en France*, Delagrave. — Hémon (F.), édit. des chap. *De l'Institution des enfants* et *De l'Amitié*, de Montaigne, Delagrave. — Petit de Julleville, *Morceaux choisis de Montaigne*, Delagrave. — Souquet, les *Écrivains pédagogues du XVIe siècle*, Delagrave.

LIVRES. — Bizos, *Ronsard*, Lecène, in-8°. — Mme Jules Favre, *Montaigne éducateur*, Fischbacher, in-12. — Gebhart, *Rabelais, la Renaissance et la Réforme*, Hachette, in-12, ch. 3. — Michelet, *Nos fils*, Librairie internationale, in-12, l. III, ch. 2. — Réaume, *Les Idées de Montaigne et de Rabelais sur l'éducation*, in-12, Belin. — Cf. Compayré, Hémon, Prévost-Paradol, Sainte-Beuve, Villemain, Vinet.

L'étude de Montaigne reste ici l'étude essentielle, et c'est justice, car, entre tous les écrivains du seizième siècle, il est celui dont les écrits ont la portée la plus générale et la plus humaine. C'est surtout dans leurs rapports avec Montaigne que seront étudiés La Boétie et Rabelais. D'où il suit que le chapitre *De l'Amitié* ne doit pas être négligé. On fera bien aussi de jeter un coup d'œil

sur le chapitre *Des Livres* (*Essais*, III, 3), pour connaître Montaigne critique et juge des écrivains de son temps aussi bien que des écrivains de l'antiquité. Précisément, il jugeait que Ronsard et Du Bellay, dans les parties où ils excellent, ne sont guère éloignés de la perfection des anciens. Dans quelle mesure cette admiration des contemporains est justifiée, c'est, au fond, ce que le programme invite les candidats à examiner. Marot, en effet, c'est la poésie gauloise, fine et claire, mais peu profonde, et c'est parce qu'il sent la nécessité d'élargir cette poésie un peu étroite que Du Bellay lance son manifeste célèbre, la *Défense et illustration de la langue française*, qui ouvre un passage à la poésie de Ronsard, d'abord, ensuite de d'Aubigné, celui des poètes ronsardisants qui s'est montré le plus capable d'affronter virilement les grands genres. Qu'est-il resté de cette poésie, oubliée ou méconnue au dix-septième et au dix-huitième siècles? Comment, à travers Boileau et Voltaire, se rejoint-elle à la nôtre? Il vaut la peine de se le demander.

III

Jusqu'à présent, nous n'avons pas touché au programme du brevet; nous y arrivons en arrivant au dix-septième siècle. Aussi bien, c'est toujours à lui qu'il en faut revenir, pour juger à sa lumière, mais sans superstition et sans idolâtrie, la valeur des œuvres produites par l'ancienne France ou par la France nouvelle. D'ailleurs, en formant le génie français par un heureux mélange du génie gaulois et du génie antique, les poètes du dix-septième siècle sont restés de leur temps et de leur pays; s'il prend à ses modèles grecs et latins cet « air d'antiquité » qui lui plaisait tant, La Fontaine est bien lui-même, et non pas Ésope, ni Phèdre, ni Pilpay. Il n'est pas mauvais, mais il n'est pas indispensable, de savoir quels auteurs il imite dans *l'Homme et la Couleuvre* ou dans le *Paysan du Danube*, dans *le Vieillard et les trois jeunes hommes* ou dans le *Songe d'un habitant du Mogol*. Mieux vaut encore sentir le charme de ses Fables, partager sa sympathie pour la nature et la vie, se mettre à l'école de cette sagesse dont tous les préceptes sont accommodés à la faiblesse humaine, aimer le poète, le moraliste, le satirique même (sans y apporter toutefois le parti-pris

de M. Taine, dont le livre systématique ne doit être lu qu'avec réserve), mais aimer surtout l'homme, pour ses qualités personnelles et pour ses qualités françaises. On n'aura vraiment pas de peine à l'aimer en étudiant ces livres X et XI où le « moi » de La Fontaine, plus que partout ailleurs, se montre à nous dans sa grâce libre et souple, dans sa malice indulgente ou sa mélancolie sereine. Nulle part on ne trouve plus de fables sérieuses et philosophiques. Mais les Fables ne sont pas La Fontaine tout entier : il est aussi au premier rang dans l'Épître. A ceux qui l'auraient oublié le programme nouveau le rappelle.

« PROGRAMME DU BREVET. — La Fontaine, *Fables*, l. X et XI ; *Épître à Huet; Discours à Mme de La Sablière.* »

TEXTES. — Aubertin (Belin). — Gazier (Colin). — Régnier (Hachette).
LIVRES. — Faguet, *La Fontaine*, in-12, Lecène. — Rémusat (P. de), *La Fontaine naturaliste*, *Revue des Deux-Mondes*, 1er décembre 1869. — Saint-Marc Girardin, *La Fontaine et les fabulistes*, Calmann-Lévy, 2 vol. in-12. — Taine, *La Fontaine et ses fables*, Hachette, in-12. — Cf. Hémon, Sainte-Beuve.

Dans le consciencieux ouvrage de Walckenaër (Didot) sur la vie et les œuvres de La Fontaine, on trouverait des détails précis sur les relations qui unissaient le poète au docte Huet, évêque d'Avranches, ou à Mme de La Sablière ; mais le livre est bien pesant, et La Fontaine en serait écrasé. Est-il besoin de tant de recherches pour sentir l'importance et pénétrer l'esprit de deux Épîtres dont l'une formule, pour ainsi dire, au nom de tout un siècle, la théorie de l'imitation créatrice, dont l'autre nous donne le portrait le plus vrai que nous ayons du poète, et tracé par le poète lui-même ? En réalité, ces deux Épîtres sont inséparables des Fables, car La Fontaine nous y livre et le secret de son art et le secret de son âme.

On ne trouvera pas le même abandon dans les Épîtres de Boileau, sauf peut-être dans l'Épître VII, à Racine, où l'amitié est éloquente à force d'être sincère et délicate. Cette fois, c'est l'Épître X qui devra être étudiée de près : un peu chagrine, cette œuvre du satirique vieilli est plus curieuse qu'entraînante, mais l'importance en est grande pour la connaissance de la vie et du caractère de Boileau : il en a voulu faire une autobiographie et un plaidoyer *pro domo sua ;* mais il n'y surfait pas sa valeur morale, et l'homme

qu'il nous peint « doux (?), simple, ami de l'équité,... ami de la vertu plutôt que vertueux », libre dans ses discours, mais portant jusque dans la satire une vraie « candeur », cet homme reste bien à peu près aux yeux des modernes tel qu'il croyait être. Sa renommée, un peu en baisse dans la première partie de ce siècle, a eu dans ces derniers temps un regain d'estime solide, sinon de large popularité. Quelques-uns des livres que nous citons à la bibliographie sont tout récents, et les plus récents sont justement les plus favorables à la mémoire du poète honnête homme. On a cru devoir laisser reposer pendant quelques années l'*Art poétique*, intéressant moins encore par les vérités durables qu'il exprime que par les objections qu'il suggère et les utiles discussions qu'il provoque ; mais, parmi les satires, on a choisi de préférence la Satire IX, celle où Boileau sacrifie le plus aux grâces, ingénieuse apologie, pleine de malice et de fierté.

« Programme du Brevet. — Boileau, *Satire IX*, *Épitre X*. »

Textes. — Aubertin (Belin), Gazier (Colin). Pellissier (Delagrave). Livres. — Lanson, *Boileau*, Hachette, in-16. — Morillot, *Boileau*, Lecène, in-8° [1].— Cf. Brunetière, Deschanel, Faguet, Hémon, Rigault, Sainte-Beuve.

Le fort de la poésie au dix-septième siècle, c'est le théâtre, et tous les programmes réservent la place d'honneur aux tragédies de Corneille et de Racine, aux comédies de Molière. Seulement, par cela même que les chefs-d'œuvre de la tragédie et de la comédie au dix-septième siècle figurent à tous les programmes, ils risquent de devenir d'un usage banal, et de n'être plus vivement sentis à force d'être minutieusement expliqués, commentés, appris par cœur. On a essayé d'en varier et d'en étendre le choix. Pour Corneille, par exemple, il fallait bien maintenir au programme une œuvre qui l'exprimât tout entier, tel qu'il fut dans sa courte période de maturité, marquée par le quatuor consacré, le *Cid*, *Horace*, *Cinna*, *Polyeucte*. De ces tragédies, on a choisi la première en date et qui reste la plus jeune, le *Cid*. En joignant *Nicomède* au *Cid*, on n'a pas voulu seulement appeler l'attention des candidats sur un beau drame historique qui pendant longtemps a été exclu du théâtre « classique » de Corneille; on a comme

1. Sur les livres de MM. Lanson et Morillot, voyez la *Revue* de juin 1892, p. 481.

souligné la différence profonde qui sépare la tragi-comédie héroïque, genre tout cornélien, de la tragédie classique proprement dite, toute racinienne. Celle-ci est représentée par *Iphigénie*, où Voltaire saluait la perfection même de l'art tragique. C'est la première fois qu'*Iphigénie* est inscrite sur un programme de l'enseignement primaire. Si elle n'est ni la plus connue, dans un certain milieu, ni la plus saisissante des pièces de Racine, elle est une de celles où l'on peut le mieux étudier de quels éléments très divers, qui peuvent sembler disparates à une première vue, mais qui se fondent dans un harmonieux ensemble, est composé ce génie si complexe et si nuancé. On s'est souvenu, d'autre part, que, par une alliance curieuse de dons qui d'ordinaire s'excluent, ce tragique à l'âme infiniment sensible a été un comique et un satirique très mordant; c'est pourquoi les *Plaideurs* font, pour la première fois aussi, leur apparition sur nos programmes. Ils en sont, pour ainsi dire, la note gaie, car les comédies de Molière qui les avoisinent, surtout l'*Avare* et le *Tartufe*, sont d'un comique autrement profond que le comique de parodie, et la comédie y côtoie même parfois la tragédie, sans jamais y verser. Les *Femmes savantes* ne laissent pas cet arrière-goût d'amertume que laisse l'*Avare*: ce n'est plus l'étude approfondie d'un vice sous tous ses aspects et dans toutes ses conséquences; c'est un tableau de mœurs, qui, à l'autre extrémité de l'œuvre de Molière, se rejoint à l'esquisse des *Précieuses*. Est-ce une innovation trop hardie que l'inscription de *Tartufe* au programme du professorat? Et pourquoi proscrirait-on le *Tartufe?* parce qu'il est trop vrai? parce qu'il a soulevé des colères trop justifiées? Un peu forte pour les candidats au brevet, cette lecture ne peut être que saine pour des candidats plus mûrs, dont la raison affermie ne sera pas troublée par la brutalité même de certains traits, et, comme les Tartufes sont de toutes les époques, de toutes les conditions, ils sauront gré à Molière de leur avoir laissé cet inoubliable avertissement.

« PROGRAMME DU PROFESSORAT. — Molière, *Tartufe*. — PROGRAMME DU BREVET. — Molière, *l'Avare, les Femmes savantes*. »

TEXTES. — Boully, édit. du *Tartufe*, Belin. — Pellisson, édit. de l'*Avare*, du *Tartufe* et des *Femmes savantes*, Delagrave.

LIVRES. — Despois et Mesnard, Notices de la Collection des grands

écrivains, Hachette, in-8°, t. IV, VII, IX. — Durand, *Molière*, in-8°, Lecène. — Larroumet, *la Comédie de Molière*, Hachette, in-12.

« PROGRAMME DU BREVET. — Corneille, *Le Cid*, *Nicomède*. »

TEXTES. — Gasté, édit. de *Nicomède*, Belin. — Hémon, édit. du *Cid* et de *Nicomède*, Delagrave. — Larroumet, édit. du *Cid*, Garnier. — Pellissier, édit. de *Nicomède*, Garnier.

LIVRES. — Faguet, *Corneille expliqué aux enfants*, Lecène, in-12. — Desjardins (Ernest), *Le grand Corneille historien*, in-12, Perrin, p. 73-100[1]. — Marty-Laveaux, Notices de la Collection des grands écrivains, Hachette, in-8°, t. III et V.

« PROGRAMME DU BREVET. — Racine, *Iphigénie*, *les Plaideurs*. »

TEXTES. — Bernardin, édit. d'*Iphigénie* et des *Plaideurs*, Delagrave. — Gasté, *id.*, Belin. — Humbert, édit. d'*Iphigénie*, Garnier.

LIVRES. — Deltour, *les Ennemis de Racine*, Hachette, in-12, p. 166-201 ; 254-294. — Mesnard, Notices de la Collection des grands écrivains, Hachette, in-8°, t. II et III. — Monceaux, *Racine*, Lecène, in-8°, p. 20-25; 113-121. — Patin, *Etudes sur les tragiques grecs*, Hachette, in-12, t. Ier d'*Euripide*, p. 1 et suiv. Pour les auteurs dramatiques du XVIIe siècle, Cf. Brunetière, Deschanel, Faguet, Hémon, Lemaître, Sainte-Beuve, Taine.

IV

Si le choix de *Tartufe* pouvait effaroucher quelques bonnes âmes, on les rassurerait en leur montrant, inscrits au même programme du professorat, les Dialogues où Fénelon recherche les lois de l'éloquence chrétienne, et, au programme du brevet, deux sermons, une oraison funèbre de Bossuet.

Ici comme ailleurs, on a eu pour but principal de ne pas permettre aux esprits qui sont portés à se contenter trop facilement de s'endormir sur le commode oreiller d'une formule toute faite. Dans le sermon sur la Mort, on avait pu étudier Bossuet à la fois théologien et moraliste; dans le sermon sur l'Ambition, qu'il sera bon de comparer avec le sermon de Bourdaloue sur le même sujet, comme dans le sermon sur l'Honneur du Monde, qu'il faut distinguer du sermon sur l'Honneur, et qui contient en germe l'Oraison funèbre de Condé, c'est surtout, c'est presque exclusivement le moraliste qui nous apparaît, et il n'est pas sans intérêt de juger cette morale, dégagée de tout dogme religieux, comme on jugerait celle d'un moraliste profane. C'est à ce point de vue

1. Livre bien systématique, où les éloges accordés à Corneille historien risquent de nuire à Corneille tragique; mais l'étude sur *Nicomède* peut être considérée en dehors du système.

également que peut être renouvelée l'étude d'une oraison funèbre comme celle de la Palatine ; nulle part Bossuet ne s'est montré observateur plus sagace et peintre plus fidèle des mœurs contemporaines. On dirait que la première partie de cette oraison funèbre a quelque chose de piquant, si ce mot pouvait s'appliquer à une oraison funèbre. Ce n'est pas le chef-d'œuvre de Bossuet, mais c'est un des monuments les plus curieux d'un art dont il est plus facile d'admirer la force que de pénétrer la finesse.

On a de Bossuet un sermon célèbre sur la Parole de Dieu, qui a déjà figuré au programme; on a de Fénelon des Dialogues sur l'éloquence de la chaire et ils figurent au programme nouveau. Le sujet est le même, mais combien l'esprit a changé! Bossuet veut que la sagesse (la doctrine) marche devant, comme la maîtresse, et que l'éloquence s'avance après seulement, comme la suivante; mais il n'interdit pas à l'éloquence d'ajouter à la beauté de la sagesse. Fénelon, ici comme dans la *Lettre à l'Académie*, égaré par un idéal de simplicité souvent chimérique, proscrit toute espèce d'art, veut faire revivre les homélies improvisées des Pères de l'Église et leur éloquence énergiquement familière. Il a raison en tant qu'il critique l'éloquence trop apprêtée des prédicateurs de son temps; mais Bossuet peut-être aussi n'a pas tort. Les candidats en jugeront. Ils seront tout d'abord médiocrement séduits, sans doute, par ces Dialogues tout abstraits, où les interlocuteurs A, B, C ne rappellent que de fort loin les personnages des dialogues de Platon; mais bien des questions sérieuses, et qui ne touchent pas à la seule éloquence de la chaire, s'offriront à eux. Puis ils apprendront à connaître mieux Fénelon, ses qualités et ses défauts, dans cette œuvre de jeunesse. Il y a, sur Fénelon en général, des livres qu'il faut lire, alors même qu'ils semblent n'éclairer en rien l'ouvrage particulier que le programme indique; de ce nombre est peut-être, pour la biographie, le *Fénelon à Cambrai* de M. Emm. de Broglie (Plon); certainement, pour la pédagogie et pour le caractère même de l'homme, l'*Education des femmes par les femmes*, de M. Gréard (Hachette): mais, sans négliger le point de vue général, nous devons nous placer surtout au point de vue des *Dialogues*.

« PROGRAMME DU BREVET. — Bossuet, *Sermons sur l'ambition, sur l'honneur du monde; Oraison funèbre de la Palatine.* »

TEXTES. — Brunetière, édit. des *Sermons*, Delagrave. — Gazier, édit. des *Sermons*, Belin. — Jacquinet, édit. des *Oraisons funèbres*, Belin. — Rébelliau, édit. des *Sermons*, Hachette.

LIVRES. — Gandar, *Bossuet orateur*, in-12, Perrin. — Jacquinet, *Les Prédicateurs du XVIIe siècle avant Bossuet*, in-12, Didier, in-8°. — Lanson, *Bossuet*, in-12, chap. II, III, Lecène[1]. — Cf. Deschanel, Faguet, Janet, Sacy, Sainte-Beuve.

« PROGRAMME DU PROFESSORAT. — Fénelon, *Dialogues sur l'éloquence.* »

TEXTES. — Despois, édit. des *Dialogues*, Delagrave.

LIVRES. — Bizos, *Fénelon éducateur*, in-8°, Lecène. — Feugère (An.), *Bourdaloue, sa prédication et son temps*, in-12, Perrin : 1re partie, chap. I et II. — Janet, *Fénelon*, in-16, Hachette : chap. X. — Cf. Brunetière, Faguet, Gréard, Sainte-Beuve.

Un seul moraliste profane fait face à ces deux évêques : c'est La Bruyère. Il est des chapitres plus connus du gros des candidats que le chapitre XIV, *De quelques usages ;* il n'en est pas de plus intéressants et pour la connaissance de La Bruyère lui-même et pour la connaissance de son temps. On y admire, dans la première partie, la sûreté de vue et la hardiesse croissante d'un peintre de mœurs, ou plutôt, car c'est trop peu dire, d'un historien des mœurs d'un siècle finissant, où les classes se rapprochent et se confondent, où l'argent commence à jouer un rôle prépondérant; dans la seconde, le goût original d'un critique, d'un pédagogue même et d'un grammairien, épris, comme La Fontaine, de notre vieux langage. C'est le critique encore que l'on retrouve dans le *Discours à l'Académie*, ce complément nécessaire du chapitre plus connu des *Ouvrages de l'esprit.* Modèle du genre académique en ce qu'il a de sérieux et de durable, ce discours parle d'avance sur Bossuet et sur Fénelon, sur Racine, La Fontaine et Boileau, le langage de la postérité. Ajoutez que l'élection de La Bruyère à l'Académie est un épisode amusant de la querelle des Anciens et des Modernes. Pour sentir toute la nouveauté, jugée téméraire par quelques-uns, d'une telle harangue, il sera bon de parcourir la Préface satirique par laquelle La Bruyère répondit à ses détracteurs. Par malheur, les bons livres sur La Bruyère sont rares, et

1. M. Steeg, dans cette *Revue* (mars 1891, p. 193), a déjà mis en garde le public contre le parti-pris d'apologie que M. Lanson ne dissimule pas. Quant aux travaux critiques des abbés Vaillant et Lebarq sur les Sermons, ils sont trop spéciaux pour qu'on en recommande ici la lecture.

parmi eux, nous hésitons à citer les deux gros volumes de M. Allaire, *La Bruyère chez les Condé* (Didot), ouvrage plein de faits curieux, mais d'une lecture indigeste.

« PROGRAMME DU BREVET. — La Bruyère, *Les Caractères*, chap. XIV, *De quelques usages*; *Discours à l'Académie*. »

TEXTES. — Hémardinquer, édit. des *Caractères*, Delagrave. — Rebelliau, édit. des *Caractères*, Hachette.
LIVRES. — Pellisson, *La Bruyère*, in-8°, Lecène. — Servois, notice biographique en tête de la Collection des grands écrivains, Hachette, in-8°. — Cf. Faguet, Janet, Prévost-Paradol, Taine, Vinet.

V

Le dix-huitième siècle n'est représenté au programme du brevet que par trois écrivains : Voltaire, Rousseau, Buffon; mais tous trois figurent aussi, pour d'autres œuvres, au programme du professorat. Voltaire, en particulier, sera ainsi examiné sous trois aspects différents, comme prosateur en général, comme historien et critique, comme poète tragique. On médit beaucoup de lui en ce temps, et, dans une étude qui appellerait bien des réserves, M. Faguet s'est efforcé de transformer le « roi Voltaire » en « bourgeois gentilhomme ». Des bourgeois gentilshommes de cette trempe, la France n'en fait plus. Aux yeux de l'étranger, Voltaire reste une des personnifications les plus vivantes du génie français, et, tandis que les Français, devenus, comme chacun sait, infiniment plus profonds qu'ils ne l'étaient alors, s'acharnent à réduire en pièces son œuvre immense, assurément très mêlée, c'est un étranger (mais si bien acclimaté en France, qu'il est plus Français que beaucoup d'entre nous), c'est M. Bengesco, conseiller d'ambassade de Roumanie à Paris, aujourd'hui chargé d'affaires de Roumanie à Bruxelles, qui, seul, a osé entreprendre, seul a pu mener à bonne fin cette tâche colossale pour qui en connaît les difficultés, la bibliographie de Voltaire! Nous n'en parlons pas ici pour recommander à nos candidats la lecture des trois gros volumes publiés chez Perrin par M. Bengesco; ils ne sont indispensables qu'aux travailleurs plus avancés en âge qui voudraient approfondir l'œuvre de Voltaire, c'est-à-dire connaître à fond le siècle tout entier. Mais rien qu'à les parcourir, on reste confondu devant la prodigieuse activité intellectuelle de l'homme que Doudan

appelait « le démon du dix-huitième siècle ». Dans les *Extraits en prose*, on admirera cette pensée toujours en éveil, cette irritabilité du bon sens, et l'on ne se croira pas cependant obligé d'en accepter les arrêts sans réserve. En étudiant *Zaïre*, on écartera le souvenir de Shakspeare, et même celui de Racine; mais on sentira que le théâtre de Voltaire, même alors qu'il imite les autres, est bien à lui. Dans le chapitre XXXII du *Siècle de Louis XIV*, c'est le critique, plus que l'historien, dont il faudra juger les qualités et les défauts, car le chapitre dit des *Beaux-Arts* est le tableau des progrès de la littérature pendant l'âge classique par excellence, et ce tableau est tracé par celui qui fut, au dix-huitième siècle, le dernier des classiques.

« Programme du Brevet. — Voltaire, *Siècle de Louis XIV*, ch. XXXII, *Des Beaux-Arts; Extraits en prose*. — Programme du Professorat. — Voltaire, *Zaïre*. »

Textes. — Brunel, Extraits en prose, Hachette. — Fallex, Extraits en prose, Delagrave. — Géruzez, édit. du *Théâtre choisi*, Hachette. — Zeller, édit. du *Siècle de Louis XIV*, Delagrave.

Livres. — Bersot, *la Philosophie de Voltaire*, in-12, Ladrange. — Edme Champion, *Voltaire, études littéraires*, in-12, Flammarion. — Cf. Brunetière, Deschanel, Faguet, Lemaître, Sainte-Beuve, Taine, Villemain.

S'il est vrai de dire, avec Joubert, qu'il est impossible que Voltaire ne plaise pas, et impossible qu'il rassasie, Rousseau complète heureusement Voltaire, comme le sentiment qui se passionne complète la raison qui comprend. Raison parfois un peu sèche, sentiment parfois exubérant, peu importe, si raison et sentiment, par des voies opposées, servent la même cause, et si l'esprit français, propagateur des idées générales, ici clair et vif, là éloquent et coloré, se reconnaît jusqu'en ses plus profondes métamorphoses. Rousseau, cela est certain, semble plus voisin de nous, peut-être parce qu'il nous a faits héritiers de ses défauts, plus encore que de ses qualités. Raison de plus pour ne pas s'abandonner aveuglément à une influence qui agira toujours assez, et pour rester « voltairien » dans la mesure où il le faut. Au reste, les Extraits ne donnent que la fleur d'un génie dont tous les fruits ne sont pas également sains; en les lisant, les candidats au brevet prendront nécessairement une idée générale de

l'*Émile;* mais une connaissance plus particulière de ce traité d'éducation n'est exigée que des candidats au professorat.

« Programme du Brevet. — Rousseau, *Morceaux choisis*. — Programme du Professorat. — Rousseau, *Émile*, livre II. »

Textes. — Brunel, *Œuvres choisies*, Hachette. — Fallex, *Œuvres choisies*, Delagrave. — Gidel, *Œuvres choisies*, Garnier. — Rocheblave, *Œuvres choisies*, Colin. — Souquet, édit. de l'*Émile*, Delagrave. — Steeg, édit. de l'*Émile*, Hachette.

Livres. — Chuquet, *J.-J. Rousseau*, Hachette, in-16. — Saint-Marc Girardin, *J.-J. Rousseau, sa vie et ses ouvrages*, 2 vol. in-12, Charpentier. — Cf. Bersot, Brunetière, Compayré, Faguet, Gréard, Sainte-Beuve, Taine, Villemain.

Étant moins passionné, Buffon est moins séduisant que Rousseau. L'auteur du *Discours sur le style* est abordé d'ordinaire avec un froid respect, comme une sorte de Boileau de la prose. A vrai dire, on le connaît mal : la plupart croient l'avoir jugé quand ils ont rappelé la légende ridicule du naturaliste travaillant en manchettes, ou répété la formule, presque toujours mal comprise : « Le style est l'homme même », ou cité quelqu'un de ses portraits de bêtes, qui se trouve souvent être d'un de ses collaborateurs. A mesure pourtant qu'on s'éloigne davantage du dix-huitième siècle, la figure de Buffon grandit, car on voit plus nettement la place qu'il occupe parmi les grands philosophes de son temps, et la majesté un peu compassée de son style n'empêche plus de rendre justice à la constante élévation de sa pensée, à toute une vie de labeur infatigable et de méditations sereines, à de grandes vues, sinon toujours justes, au moins toujours suggestives et fécondes. C'est le philosophe, plus encore que l'écrivain, qu'on étudiera dans les Œuvres choisies, et surtout dans la septième des *Époques de la Nature*, couronnement presque poétique de l'*Histoire naturelle*.

« Programme du Brevet. — Buffon, *Œuvres choisies*. — Programme du Professorat. — Buffon, *La septième époque de la nature (l'Homme)*. »

Textes. — Hémon (F.), *Œuvres choisies de Buffon*, précédées de l'*Éloge de Buffon*. — Humbert, *Morceaux choisis*, Garnier.

Livres. — Flourens, *Histoire des idées et des travaux de Buffon*, Garnier, gr. in-8° jésus, ch. 12 et 13. — Lebasteur, *Buffon*, Lecène, in-8°. — Michaut (N.), *Éloge de Buffon*, Hachette, in-12. — Nourrisson, *Philosophies de la nature*, in-12, Perrin : p. 197-263. — Cf. Brunetière, Faguet, Sainte-Beuve, Taine, Villemain.

VI

Quand Buffon meurt, Chateaubriand a vingt ans déjà. Mais ce n'est pas l'influence de Buffon qui a été prépondérante sur lui, c'est celle de Rousseau, à qui Lamartine et Michelet doivent beaucoup aussi. Comment Chateaubriand continue le siècle de Rousseau et en élargit l'inspiration, comment il prépare et ouvre le siècle de Lamartine et de Michelet, on sera conduit à l'examiner en étudiant le sixième livre, nous allions dire le sixième chant des *Martyrs*, car ce poème en prose, dont la lecture révéla sa vocation à Augustin Thierry, est une des sources où se sont rajeunies la poésie et l'histoire modernes. Cette grande renommée sort plus forte des épreuves qu'elle a traversées; la critique résolument malveillante de Sainte-Beuve n'a pu qu'en mettre mieux en relief certaines faiblesses trop réelles, sans ébranler la solidité de l'ensemble. Chateaubriand, qui s'est bien fait du mal près de certains esprits par des confidences égoïstes et des attitudes apprêtées, n'a pu, en nous refroidissant pour l'homme, nous décourager d'admirer l'artiste. Qu'on sourie donc, avec Doudan, de tel passage des *Martyrs* où Chateaubriand s'est mis en trop grand uniforme de chrétien, pourvu qu'on sache reconnaître « tous les temps et toutes les langues mêlés dans cette mosaïque des débris de toutes les nations ».

« Programme du Professorat. — Chateaubriand, *les Martyrs*, livre VI. »

Textes. — Pellissier, *Lectures choisies*, Delagrave.
Livres. — Sainte-Beuve, *Chateaubriand et son groupe littéraire*, 2 vol. in-8°, Garnier : t. II, p. 17, 18, 19. — Villemain, *M. de Chateaubriand*, Calmann-Lévy, in-8° : ch. 8 et 15. — Cf. Brunetière, Faguet, Pellissier, Sainte-Beuve, Schérer.

Lamartine, qui ne pouvait relire, disait-il, *René* sans pleurer, déclarait qu'il devait à Chateaubriand ce qu'il avait en lui de poésie. On a donc la filiation directe : Rousseau, Chateaubriand, Lamartine. Mais Lamartine procède avant tout de lui-même. C'est bien un fils de René qui, dans le *Poète mourant*, fait ses adieux à la vie, mais son désenchantement a moins d'amertume, et le poète qui chante « comme l'homme respire » n'a pas eu besoin de maître pour apprendre « ce qu'inspire le ciel ». On remarquera que la double idée de la mort et de l'immortalité est

au fond des trois pièces ou plutôt des trois petits poèmes choisis pour le brevet. Non qu'on ait voulu attrister les candidats par des pensées uniformément lugubres : la tristesse de Lamartine est toujours traversée d'un rayon d'espérance, et, lorsqu'il émeut, il ne trouble pas; il rassérène plutôt et console. Le *Poète mourant*, c'est une élégie d'un sentiment très personnel; l'*Immortalité*, c'est une méditation philosophique et un hymne de foi; la *Mort de Socrate*, poème plus développé, est une harmonieuse paraphrase du *Phédon* de Platon; bien des nuances distinguent ces trois morceaux les uns des autres; mais, si l'on va au fond, on trouve partout le même optimisme confiant, la même et incessante aspiration vers l'idéal.

« PROGRAMME DU BREVET. — Lamartine, *le Poète mourant, la Mort de Socrate, l'Immortalité.* »

TEXTES. — Robertet, *L'Œuvre de Lamartine*, Hachette.
LIVRES. — De Laprade, *La poésie de Lamartine*, in-8°, Perrin. — De Pomairols, *Lamartine, étude de morale et d'esthétique*, Hachette, in-12. — Rod, *Lamartine*, Lecène, in-8°[1]. — Cf. Brunetière, Faguet, Sainte-Beuve, Scherer.

Nous ne pensons pas qu'il soit besoin d'expliquer longuement pourquoi Michelet a été maintenu au brevet. S'il n'était, selon le mot de M. Taine, qu'un poète de la grande espèce (et, dans une moitié au moins de son œuvre, il est un admirable historien, savant tout à la fois et inspiré), si son histoire ne devait être considérée que comme l'épopée de la France, la lecture en devrait être encore familière à tout Français. Là même où chez lui le sentiment et l'imagination prennent le pas sur la raison critique, il émeut jusqu'à ceux qu'il ne convainc pas. Dans l'étude, assez peu indulgente pourtant, que M. Jules Simon lui a consacrée, on reconnaît que Michelet « est essentiellement un esprit ailé ». Les esprits ailés sont rares, et la jeunesse aura toujours plaisir à voyager, dans la compagnie de celui-ci, à travers les temps. Qu'il pousse à l'effet, force les couleurs, fasse grimacer parfois ses personnages, dramatise et symbolise tout, on peut l'accorder à ses détracteurs. Il y aura toujours assez d'érudits, en ce temps où l'érudition déborde, pour noter les écarts de sa fantaisie et recti-

1. Il y a dans le *Lamartine* de M. Rod quelques pages assez bonnes; mais l'ensemble en est médiocre.

fier ses erreurs; mais ce que les érudits ne nous donneront pas, c'est la flamme qui de l'âme de Michelet se communique à la nôtre, et y entretient le foyer des passions généreuses.

« PROGRAMME DU BREVET. — Michelet, *Extraits historiques*, édit. Seignobos, Colin. »

LIVRES. — Corréard, *Michelet*, Lecène, in-8°. — Gabriel Monod, *J. Michelet*, Fischbacher, in-12. — J. Simon, *Mignet*, *Michelet*, *Henri Martin*, in-8°, Calmann-Lévy. — Cf. Faguet, Sainte-Beuve, Taine.

Enfin, aucun programme vraiment moderne ne semblerait complet si Victor Hugo en était absent. Il a dominé notre siècle presque entier, et quoi que puissent penser ceux qui, admirateurs du poète lyrique, épique, satirique, admirent avec plus de réserve le poète dramatique ou le romancier, quoi que les critiques puissent dire en ce moment de réaction inévitable contre une gloire tyrannique, il restera le poète de son temps, sinon le plus spontané, au moins le plus universel. Avec ses admirables dons naturels, Lamartine, après quelques chefs-d'œuvre répartis sur peu d'années, atteint vite son déclin; Musset ne se révèle qu'assez tard, et jette des cris d'une suprême éloquence, mais rien que des cris: la famille, la patrie, la liberté sont absentes de son œuvre plus profonde qu'étendue. Vigny est trop « secret » et symbolique pour être largement populaire. Moins individuel peut-être que leur génie, le génie de Victor Hugo n'en appartient que plus à tous. Echo sonore! diront MM. Nisard, Brunetière et Faguet. Mais cet écho est « au centre de tout ». Il est, sans doute, moins philosophe que Lamartine; mais en invitant les candidats à étudier *Ce qu'on entend sur la montagne*, on les provoque au moins à comparer deux philosophies assez différentes. Et dans la pièce *A Villequier*, dans *les Pauvres gens*, ils trouveront, sans doute, autre chose qu'un écho impersonnel. Cette âme de grand artiste a souffert aussi, a crié vers Dieu dans sa souffrance, et ceux que sa plainte ne toucherait pas seraient vraiment insensibles. Ce fort a aimé les faibles, les tout petits, les humbles, et choisit souvent ses héros parmi les déshérités. Une pitié profonde sort de son œuvre, si éclatante et bruyante à l'extérieur, si humaine au dedans. Quand on l'aura senti, on n'en sera que plus à l'aise pour juger le chef de parti, le roi du romantisme, l'auteur de la *Préface de Cromwell* et d'*Hernani*, qu'on abordera sans parti-pris d'idolâtrie

ou de dénigrement, à la distance où l'on est des luttes qui mirent aux prises les romantiques fougueux et les classiques arriérés.

« Programme du Brevet. — Victor Hugo, *Feuilles d'automne* (Ce siècle avait deux ans... Ce qu'on entend sur la montagne); *Légende des siècles* (Les pauvres gens); *Contemplations* (A Villequier). — Programme du Professorat. — Victor Hugo, *Hernani*; Préface de *Cromwell*. »

Textes. — *Feuilles d'automne* et *Légende des siècles*, 2 vol. in-12, Hachette. — *Contemplations*, 2 vol., in-12, Hachette, t. II. On trouve aussi la pièce *A Villequier* dans le livre des *Enfants*, Hetzel. — *Théâtre*, Hachette, t. I et II.

Livres. — Ernest Dupuy, *Victor Hugo*, Lecène, in-12. — Paul de Saint-Victor, *Victor Hugo*, Calmann-Lévy, in-12, Ch. I (Les drames). — Cf. Brunetière, Faguet, Pellissier, Sainte-Beuve, Schérer.

Nous avons achevé cette promenade rapide à travers un programme ou plutôt à travers la littérature française, dont ce programme donne une idée abrégée, mais suffisamment complète. Nous ne demandons pas aux candidats de repasser servilement sur nos traces, et nous nous bornons à leur conseiller de ne pas se passer, dans une telle étude, de toute méthode. A errer au hasard d'auteur en auteur, ils se plairaient peut-être davantage, mais ils n'amasseraient que des notions confuses. Point d'ordre immuable, si l'on veut, mais un certain ordre; si l'on n'en observe aucun, l'étude perdra en unité ce qu'elle gagnera en variété apparente, car cette variété-là ne soulage pas l'esprit; elle l'énerve en le dispersant sur des sujets trop divers dont il devient bientôt incapable de retrouver le lien. Au contraire, une méthode suivie, mais souple, qui, sans s'interdire absolument toute digression, ni tout retour dans le passé, ni toute échappée vers l'avenir, suit de préférence le cours naturel de l'histoire, en avançant pour ainsi dire avec elle, fait correspondre au progrès de nos études les progrès de la langue et de la pensée dans notre pays. Et l'on s'aperçoit alors que, du moins pour le sentiment, ce progrès est ininterrompu, et l'on se console sans peine de quelques altérations dans la forme en s'affermissant dans la certitude qu'une littérature qui produit les Chateaubriand et les Michelet, les Lamartine et les Hugo, n'est pas une littérature en décadence.

A PROPOS DE LA RÉFORME ORTHOGRAPHIQUE

Il y a quelques années, on s'en souvient, il se produisit une assez vive agitation au sujet de la réforme de notre orthographe. Certains linguistes, et des plus qualifiés, saisirent l'occasion pour ressusciter, au nom de la science, les doctrines empiriques de Meigret et de Marle et pour préconiser l'adoption d'une écriture purement phonétique. Comme on devait s'y attendre, les partisans de l'écriture dite étymologique protestèrent, et avec raison, contre une tentative qui arrivait inévitablement à défigurer, à dénationaliser notre langue écrite. Malheureusement leurs protestations aboutirent à une simple fin de non-recevoir : combattant un excès par un autre excès, ils déclarèrent que tout était pour le mieux dans le monde de la lexicographie et de la grammaire, et que la seule solution raisonnable était le *statu quo*. Or il n'y avait guère plus de raison dans l'entêtement irréductible de ces prétendus conservateurs que dans le radicalisme aveugle des soi-disant apôtres du progrès. C'est alors qu'un groupe de modérés intervint dans le débat. Ils constatèrent que l'orthographe actuelle présentait des contradictions, des anomalies, des absurdités, des complications choquantes qui prolongeaient outre mesure, et non sans inconvénient, les études de nos écoliers, et qui entravaient la diffusion du français au dehors; ils reconnurent qu'il était facile de faire disparaître une partie de ces défauts, sans altérer l'économie générale de notre système graphique, et que, suivant l'expression de Littré, on pouvait concilier les amendements et les simplifications avec les exigences de la tradition et de l'étymologie: c'était avant tout une affaire de tact et de mesure. « Puisque l'opinion publique est saisie, disait M. Bréal, le mieux est encore d'examiner les choses posément. Tout n'est pas à rejeter dans les demandes des réformateurs: certaines réclamations sont légitimes. On ferait croire qu'elles le sont toutes, en ayant l'air de ne pas entendre. » A l'Académie française, la Commission du Dictionnaire, qui avait le devoir d'intervenir à son tour, fut de cet avis:

elle examina posément les réclamations et les critiques, d'où qu'elles vinssent, et chargea l'un de ses membres, M. Gréard, de rédiger une Note où elle proposait à l'Académie réunie en corps d'accepter ou tout au moins de discuter celles qui lui paraîtraient offrir un caractère d'urgence ou d'utilité. Tel est l'exposé de la situation dans toute sa simplicité.

En rédigeant sa Note, aussi modérée au fond que dans la forme, aussi solide dans ses considérants que discrète dans ses conclusions, le rapporteur était certainement loin de se douter qu'il allait soulever dans une partie de la presse une explosion de railleries amères, un tollé d'objurgations violentes.

C'est cependant ce qui arrive, et cela contre toute attente. Il y a cinq ans, la même presse avait paru accueillir avec faveur les novateurs les plus téméraires; aujourd'hui, elle s'indigne qu'une main profane ose toucher à une lettre, à un accent, à un tiret, à une apostrophe de l'écriture usuelle. Il y a cinq ans, on sommait l'Académie d'avoir à se prononcer sur l'ensemble du litige; aujourd'hui, quand un académicien, de concert avec quelques-uns de ses collègues, prend l'initiative de certaines réformes de détail, il est traité de révolutionnaire et de perturbateur. Une seule raison peut expliquer ces inconséquences de conduite et ces intempérances de langage: c'est que les publicistes les plus acharnés après la Note de la Commission — je dis les plus acharnés — ont absolument négligé de la lire. On leur en a donné quelque part un résumé plus ou moins fidèle, une appréciation plus ou moins sincère, et cela leur a suffi pour confectionner leur article d'actualité quotidienne, pour servir à leurs abonnés ce qu'on nomme le plat du jour. L'essentiel était de le pimenter, et plusieurs l'ont fait de main de maître.

Et comme il n'y a pas de bon plat sans que la politique y soit mêlée peu ou prou, savez-vous ce que les plus malins ont découvert au fin fond de la Note académique? Un projet de coup d'État, ni plus ni moins. L'orthographe gêne le gouvernement, et le gouvernement, n'aimant pas à être gêné, a décrété la suppression de l'orthographe. Vlan! — Notez que je n'invente rien, je transcris. — Or l'Académie étant, comme chacun sait, jacobine jusque dans les moëlles, c'est elle qui a été chargée de libeller le décret. Après une pareille trouvaille, il n'y a plus qu'à tirer l'échelle.

Que les badauds se soient laissé prendre à l'appât de cette polémique facétieuse, c'est dans l'ordre; mais que des gens d'esprit, des écrivains de profession en aient été dupes, c'est ce qu'on ne comprend guère. Quelques-uns même sont tombés en plein dans les pièges de l'interview. — « Halte-là! dit l'un d'eux, ne défaisons pas la langue, manifestation vivante du génie national. » — « Arrière! dit l'autre, arrière ceux qui travaillent à démocratiser, à *plébéianiser* l'orthographe! » — « Horreur! s'écrie un troisième, le phonétisme est dans nos murs! » A quoi tiennent ces terreurs risibles? Toujours à la même cause: à l'ignorance où on est de la vérité vraie. En réalité, de quoi s'agit-il? Afin de rendre l'étude de notre idiome national moins ingrate aux écoliers et plus abordable aux étrangers, une fraction d'académiciens demande à éclaircir çà et là les broussailles du vocabulaire et à rétablir un peu d'harmonie dans certaines catégories de mots congénères qui se méconnaissent et se gourment : en quoi cela engendrera-t-il un grimoire, ou dépossédera-t-il notre écriture de ses quartiers de noblesse? en quoi cela faussera-t-il les ressorts de la langue, gênera-t-il l'expression de la pensée et arrêtera-t-il l'éclosion des beaux livres, s'ils ont à naître? Corneille, Bossuet, Voltaire, ont aussi, en leur temps, demandé et obtenu des réformes dans l'orthographe : cela les a-t-il empêchés d'écrire leurs chefs-d'œuvre? Que nos gens de lettres se rassurent donc: si quelque chose doit entraver l'essor de leur génie, ce ne seront certes pas les retouches très limitées que médite la Commission du Dictionnaire.

Ce qui a lieu de surprendre au milieu de tout cela, c'est que le cri d'alarme et l'appel à la résistance soient partis d'une certaine presse qui se pique de libéralisme et de gravité. Là, du moins, on ne reprochera pas aux chroniqueurs spéciaux d'avoir exécuté la Note sans la lire; au contraire, ils l'ont lue à la loupe, étudiée au microscope; ou plutôt ils l'ont épluchée, tordue, pressurée, pour en faire sortir tout ce qu'elle pouvait bien renfermer d'incohérence, d'audace, de timidité, d'anarchie, de tyrannie, de caprice, de fausse logique. Voyons donc ce qu'ont produit ces laborieux efforts.

La Commission est d'avis de supprimer l'accent grave dans les particules *là*, *où*, *dès*. Les grammairiens conservateurs estiment

qu'il faut le garder pour distinguer ces mots de leurs homonymes, *la* (article ou pronom), *ou* (conjonction), *des* (article composé). Eh bien, ces grammairiens ont tort contre la Commission et aussi contre la grammaire : cet accent, comme on l'a fort bien dit, est une pure superfétation, et le contexte suffit à établir nettement les différences. La phrase de Beaumarchais, qu'on cite à tout propos et hors de propos, est un imbroglio de comédie, un simple badinage, qui pourrait trouver sa place dans une foule de situations où les accents n'ont rien à voir. Pour être conséquent, il faudrait exiger qu'on distinguât aussi par l'accent grave tous les homonymes ou plutôt les homographes de la langue : *lui* (pronom) et *lui* (verbe), *neuf* (adjectif) et *neuf* (nom de nombre), *or* (substantif) et *or* (conjonction), et cent autres graphies semblables pour l'œil et pour l'oreille, différentes par l'origine et par le sens. La fonction diacritique attribuée aux accents n'est qu'une surcharge dans l'écriture, et, chose plus grave, elle est faite pour déconcerter la logique des enfants. On leur enseigne, dès la première page de leur rudiment, qu'en français l'accent est un signe qui indique une modification dans le son des voyelles. Trouveront-ils l'application de cette règle dans les mots *là, où, dès?*

Autre chose. La Commission émet le vœu qu'on cesse d'écrire *avènement* et *événement*, *latrie* et *idolâtrie, il tait* et *il plaît, religieux* et *irréligieux, s'enorgueillir* et *s'énamourer*, etc., etc. A quoi il n'est pas répondu grand'chose, sinon qu'on prononce *irréligieux*. Cela est-il bien sûr? En tout cas, l'accent du mot venant à disparaître dans l'écriture, personne ne s'obstinerait, je pense, à le conserver dans la prononciation. Quant à l'anomalie de *avènement* et *événement*, elle a trouvé un avocat des plus avisés, dont voici la triomphante argumentation : « M. Gréard semble avoir plus de parti-pris que d'oreille. Il ne sent pas que la longue *a* (la longue *a!!*) dans *avènement* attire, et fort légitimement à mon sens, l'accent grave de la syllabe suivante, de même que, par correspondance et sympathie, l'accent aigu du second *é* d'*événement* vient en harmonie du premier. » Perçoive qui pourra cette distinction quintessenciée, et la vertu attractive de la LONGUE *a!!* Bornons-nous à observer que cette nouvelle théorie des sons devrait nous amener à écrire et à prononcer *avèré, apèritif.*

Vient la question du tiret. La Commission demande, suivant

en ceci la doctrine de Darmesteter, que ce signe soit supprimé en principe dans les expressions juxtaposées, qu'ainsi l'on écrive sans trait d'union un *cent suisses* comme un *cent gardes*, *eau de vie* comme *eau de rose*, *poix résine* comme *pierre ponce*, *au dessus* comme *au delà*, et qu'en outre on opère la soudure partout où elle est possible, dans *piquassiette*, *contrépreuve*, *perçoreille*, *bafond*, comme dans *fainéant*, *contrescarpe*, *licou*, *plafond*. Quoi de plus rationnel et de plus pratique? Il est vrai qu'on épilogue doctement sur l'identification douteuse de *eau-de-vie* et *eau de rose*. Admettons, si l'on veut, qu'il n'y ait pas parité absolue entre les deux locutions, et que, dans la première, *eau* soit employé par métaphore, est-ce un motif pour y insérer des tirets qu'on n'emploie pas dans *rat de cave*, *loup de mer*, et autres juxtapositions également métaphoriques?

Le seul tort de la Commission, à mon avis, c'est d'avoir réservé trop de cas particuliers en faveur du tiret. Si plausibles que soient ses motifs pour le respecter dans *petit-fils*, *Alsace-Lorraine*, *grand-livre*, je pense qu'elle eût mieux fait d'accepter tout d'une pièce la règle générale posée par Darmesteter. La logique n'y perdrait que peu; la simplification y gagnerait beaucoup. Sans compter qu'on enlèverait aux docteurs subtils un beau thème à logomachie.

Quels sont encore les méfaits reprochés à la Note de M. Gréard? Je ne trouve plus guère que celui-ci : « Il a, dit-on, l'idée singulière de nous faire écrire *réfectoir* au lieu de *réfectoire*, sous prétexte qu'on écrit *parloir* et *chauffoir*. » Quelle singularité en effet ! et quelle impertinence ! Là-dessus on accumule les déductions possibles et les conséquences probables. On lui attribue le projet saugrenu d'orthographier un *verre de terre* et un *ver de lampe*. On l'accuse de vouloir remettre en honneur la grammaire inaugurée en 1848, selon la légende monarchique, par Mme Flocon dans les salons du Luxembourg : *C'est nous qui sont les princesses!* On le soupçonne même de patronner *in petto* l'intrusion des barbarismes populaires, *collidor* et *caneçon*, ou des monstruosités phonographiques comme *bozanimo* (beaux animaux), *catrom* (quatre hommes), *kitladi* (qui te l'a dit). Tout cela est textuel. Admirons jusqu'où peut aller l'association des idées, quand elle est doublée de belle humeur!

En résumé, j'ai montré à quoi se réduisaient les griefs des mécontents. Et c'est sur ces chicanes, dont pas une ne tient debout, qu'on applique des étiquettes à sensation, des titres à la fois effrayants et pompeux : *Le Dictionnaire renversé! — L'Orthographe laïque! — Les Catrom de M. Gréard! —Le Volapük à l'Académie!* Franchement, c'est pousser un peu loin le culte de l'hyperbole et l'amour de la caricature.

Si j'ai insisté sur ces misérables noises, plus que de raison peut-être, c'est qu'à l'égard des autres réformes proposées par la Commission, les critiques sont muets ou consentants. Ils ne disent rien de l'abus des majuscules; rien de l'orthographe hétéroclite des qualificatifs en *ant* et *ent;* rien de l'élimination possible de l'*y;* rien de la naturalisation nécessaire des termes exotiques. J'en conclus, qu'ils partagent sur ces différents points les idées du rapport. D'autre part, quelques-uns regardent comme un progrès souhaitable, d'abord la substitution de l'*s* à l'*x* final dans les mots *chevaux, jaloux, je veux;* ensuite l'unification graphique d'une foule de mots similaires écrits arbitrairement, ceux-ci avec la consonne simple, ceux-là avec la double consonne : *siffler* et *persifler*, *entonner* et *détoner*, *bonhomme* et *bonhomie*. De même, ils verraient sans regret le *ph* disparaître pour faire place à l'*f*, comme cela a déjà eu lieu dans *fantôme* et *faisan*. Ils confessent aussi que la prétendue syntaxe de *tout*, de *même*, de *quelque*, présente des subtilités passablement chinoises. En somme, ils paraissent d'accord avec la Commission sur les articles essentiels, et ne se séparent d'elle que sur une question de tirets et d'accents [1]. Cette faible divergence justifie-t-elle l'acrimonie et l'exagération de leurs attaques? Et ne craignent-ils pas qu'on ne les accuse, eux aussi, de coopérer au renversement de l'arche sainte.

A vrai dire, il semble que la discussion lexicologique ne soit ici qu'un accessoire, et qu'on se soit proposé principalement pour but de contester à l'Académie une de ses attributions traditionnelles. Il fallait s'attendre à voir exhumer ce vieux cliché, si

1. Dans des articles récents et dont je n'ai eu connaissance qu'à la dernière heure, des publicistes distingués, d'ailleurs favorables au principe d'une réforme, ont contesté les raisons données par la Commission pour la suppression de l'*y* et du *ph*. Leur discussion, courtoise et sincère, ne peut qu'éclairer le débat et en faciliter la solution.

cher aux gens qui sollicitent des changements et imaginent des expédients pour n'en pas obtenir: « La question de l'orthographe se résoudra d'elle-même. Ce n'est pas l'Académie qui doit imposer les modifications à l'usage, c'est l'usage qui les imposera à l'Académie. Elle ne légifère pas, elle verbalise, etc., etc ». On a souvent répondu à cette antienne par des raisons concluantes: il aurait suffi d'y répondre par des faits. Si, dans bien des cas, l'Académie s'est bornée au rôle passif d'un greffier enregistrant les décisions que lui dictait l'usage, elle a su à l'occasion remplir les fonctions d'un tribunal rendant *proprio motu* des arrêts exécutoires. Je ne citerai que des exemples récents. Dans l'édition de 1835, je vois qu'elle a remplacé les formes *secrette* et *discrette* par *secrète* et *discrète*, *fidelle* et *modelle* par *fidèle* et *modèle;* que dans celle de 1878, elle a supprimé le tiret entre *très* et l'adjectif qui le suit; changé l'accent des mots terminés en *ège;* uniformisé les graphies *consonance*, *assonance* et *dissonance*, *emmailloter* et *démailloter*, *squameux* et *desquamation*, *dysenterie* et *dysurie*, en retranchant une des consonnes jumelles. Cédait-elle en pareil cas à la pression de l'opinion publique? Il serait puéril de le soutenir. Non; mais en contrôlant son œuvre, elle se mettait d'accord avec elle-même, et pour cela ne prenait conseil que d'elle-même.

Or, que lui demande aujourd'hui la Commission du Dictionnaire, entre autres choses et avant toutes choses? De poursuivre ce travail d'uniformisation et de simplification, et d'écrire *au dessus* comme *au dedans*, *faux bourdon* comme *faux brillant*, *guidâne* comme *licou*, *char à bancs* comme *fil à plomb*, *encas* comme *enjeu*, *abatoir* comme *abatis*, *greloter* comme *dorloter*, etc. Encore une fois, ces rectifications portent-elles atteinte aux lois fondamentales de l'écriture française? Défont-elles la langue? Empiètent-elles sur les droits imprescriptibles de l'usage?

La vérité est que l'Académie a pour mission de ratifier les décisions de l'usage, mais qu'elle doit aussi, en une certaine mesure, le régler dans l'intérêt supérieur de la langue. Si donc les changements proposés par la Commission sont reconnus légitimes et nécessaires, le devoir de l'Académie est de leur donner force de loi. S'en remettre au temps du soin de les faire aboutir, c'est le moyen de les ajourner indéfiniment. Et compter, comme cer-

tains le veulent, sur la liberté, sur l'individualisme, pour déterminer l'usage général, c'est une utopie grosse de déceptions et de périls.

Ici, je ne puis résister au désir de citer une page de M. E. Faguet, où cette question du commun usage, de la liberté individuelle, de la réglementation officielle, est traitée et résolue avec autant de jugement que d'esprit. Après avoir rappelé que nous avons la langue la plus claire du monde et l'orthographe la plus embrouillée, et que cette orthographe, par ses bizarreries et ses difficultés, décourage les enfants et rebute les étrangers, il continue ainsi :

Nous sommes à peu près tous pour la simplification de l'orthographe française. Seulement beaucoup s'écrient : « Laissez faire à la liberté, et n'imposez pas la simplification par ukase. » J'avoue que je ne comprends pas. Qu'est-ce que c'est que la liberté en pareille matière? C'est la fantaisie individuelle. Je voudrais bien savoir à quelle simplification on aboutira par la fantaisie individuelle? Que chacun écrive à sa manière pendant dix ans, ce n'est pas précisément à une simplification qu'on sera parvenu. Il y aura l'orthographe de M. Daudet et de sa famille, l'orthographe de M. Zola et de son école, l'orthographe de M. Chincholle et de son groupe. Comme l'autre disait : « l'orthodoxie, c'est ma *doxie* à moi, et je l'appelle Eudoxie, puisque je la trouve bonne », chacun dira : « l'orthographe, c'est ma *graphe*, celle où je mets ma griffe »; et cela fera autant de graphes qu'il y aura de griffes...

Donc une orthographe unique. L'orthographe maintenue unique, comment faire pour la simplifier? Deux moyens. Le premier est encore un moyen libéral, quoique moins libéral que le précédent. Une circulaire ministérielle de l'année dernière, très intelligente du reste, disait à peu près ceci aux jurys d'examen : « Soyez coulants. Soyez économistes à la façon du dix-huitième siècle. *Laissez faire* des fautes d'orthographe légères, *laissez passer* quelques écarts. Si l'élève écrit *fantôme*, félicitez-le de son goût de la simplicité; s'il écrit *phantôme*, félicitez-le de son érudition;... s'il fait *amulette* du féminin, il est dans le génie de la langue, c'est du patriotisme; s'il le fait du masculin, il est dans l'ancienne règle, c'est un ami de l'ordre; et s'il écrit *amulète*, c'est une faute d'orthographe, mais si belle, si érudite, révélatrice de si brillantes études, qu'il faut lui marquer 11, le maximum étant 10.

Cela était libéral, généreux, et inspiré par une telle religion de la souffrance humaine, que l'on ne pouvait que l'approuver. Cependant c'était encore trop libéral. Songez que c'était plutôt embarrassant pour les jurys que propre à simplifier leur tâche. Jusqu'où pouvaient-ils pousser le libéralisme? Ils se le demandaient tous avec angoisse, et

ils étaient très empêchés de se répondre. Dans le doute, ils restaient autoritaires et continuaient d'avoir sur leur table le Dictionnaire de l'Académie, en y ajoutant peut-être, les plus libéraux, le Dictionnaire de Littré, qui, étant plus gros, naturellement est plus large.

Si le système eût réussi, je ne sais pas si les résultats eussent été excellents. On eût laissé dans l'ombre, par une sorte de consentement commun, un certain nombre de chinoiseries avérées, je le crois; mais sur un très grand nombre de complications tout aussi mongoliques, mais plus autorisées, plus considérables, on se fût divisé. Il y aurait eu la *graphe* du jury d'Amiens, la *graphe* du jury de Béziers, et dans tout cela pas un monogramme... Et voilà encore un système libéral, ou demi-libéral, des résultats duquel on est loin d'être sûr.

L'autre moyen est très despotique, et, malgré cela, je crois que c'est à lui qu'il faut en revenir. C'est de simplifier l'orthographe ancienne, et cette orthographe simplifiée l'imposer... La concentration est quelquefois bonne à quelque chose. Profitons-en quand elle est utile. Grâce à elle, en dix ans, nous pouvons simplifier notre orthographe dans une très large mesure. Ce qui était parfaitement impossible au seizième, au dix-septième, au dix-huitième siècle, maintenant que tout le monde passe par les mains de l'instituteur et que tout le monde lit, est possible sans secousse et presque sans effort en quelques années. Profitons-en.

Je suis donc tout à fait partisan de la réforme par en haut que tente en ce moment l'Académie française...[1]

Cette profession, à la fois si humoristique et si sensée, M. E. Faguet l'avait intitulée *Révolution par en haut*. En concluant, il y substitue le mot *réforme :* c'est fort bien fait à lui, car il s'agit de réforme, et non pas d'autre chose. Encore faut-il entendre ce mot dans son acception la moins ambitieuse et la plus circonscrite. Dans les rectifications qu'elle propose, la Commission du Dictionnaire distingue entre celles qui sont d'une réalisation immédiate et facile, et celles qui présentent peut-être un caractère moins urgent et une application moins aisée. Ces dernières, elles les soumet plus particulièrement à l'examen et aux délibérations de l'assemblée plénière, se fiant à sa sagesse du soin de décider non seulement de leur valeur intrinsèque, mais aussi de leur opportunité. Elle montre, par là, avec quel esprit de méthode elle a entrepris sa tâche, avec quelle circonspection et quelle réserve elle l'a exécutée.

Quelles seront les décisions de l'Académie, c'est ce qu'on ne

1. Le *Soleil*, 9 février 1893.

saurait préjuger. Mais dans quelque proportion que le travail de la Commission soit accepté, il ne peut manquer de lui faire honneur; car tous les esprits de bonne foi, aussi bien ceux qui la trouvent trop timorée que ceux qui la trouvent trop entreprenante, seront unanimes à reconnaître qu'en se mettant à l'œuvre elle ne s'est inspirée que de l'intérêt public; et ce témoignage la dédommagera amplement des préventions, des injustices, des clabauderies et des violences.

Ch. LEBAIGUE.

P. S. — Cet article était écrit avant que la note de la Commission eût été soumise au contrôle de l'Académie. Aujourd'hui, l'Académie a commencé à en discuter le principe et les applications. Par là même, elle a affirmé son droit de prendre l'initiative dans la réglementation de l'orthographe. C'est là un premier fait acquis, et un fait capital. Il y a lieu d'espérer qu'il en sortira toutes les conséquences que demandent les amis d'un sage progrès. C. L.

LES BOURSIERS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
A L'ÉTRANGER
— 1883 à 1893 —

I

L'institution des bourses de séjour à l'étranger pour les professeurs d'écoles normales et les élèves d'écoles primaires supérieures existe depuis une dizaine d'années. La connaissance des langues étrangères est devenue une nécessité dans ces derniers temps ; elle est le complément de toute instruction sérieuse, et elle est en même temps un instrument d'activité commerciale, indispensable par suite de l'ardente concurrence des peuples sur le marché universel. On ne peut sans doute pas prétendre que tous les enfants de nos écoles arrivent à parler les langues étrangères ; mais il est possible de donner à un certain nombre d'entre eux une teinture de quelqu'une de ces langues, de façon à les leur rendre moins barbares à l'oreille, moins bizarres, moins inabordables, et à en préparer une étude plus approfondie, si les circonstances et les aptitudes s'y prêtent.

Le véhicule le plus naturel pour répandre cette connaissance, au moins élémentaire, c'est l'école normale. En supposant même que les élèves de nos écoles normales, les futurs instituteurs et les futures institutrices, n'aient pas à enseigner à leurs écoliers une langue étrangère, ils ne peuvent que tirer profit de cette étude pour eux-mêmes, pour une connaissance plus complète de leur propre langue, et pour leur développement intellectuel. Il est donc excellent qu'ils en reçoivent des notions à l'école normale.

Qui les leur donnera ? Rien n'est difficile comme d'organiser cet enseignement au moyen de professeurs du dehors : ou il n'y en a pas dans le voisinage, ou ils sont très occupés et ne peuvent se plier à l'horaire des écoles. Ils n'en connaissent pas les habi-

tudes, l'esprit, n'ont que des rapports passagers et intermittents avec les élèves.

Il vaut mieux de toute façon que les professeurs habituels de l'école puissent joindre cet enseignement à leurs leçons ordinaires. Et, pour en être capables, rien ne vaut pour eux un séjour de quelque durée dans le pays même où se parle la langue étrangère. C'est cette pensée qui a déterminé l'administration à créer des bourses de séjour à l'étranger pour les professeurs d'école normale. Un examen annuel a été institué, ou plutôt un concours, car le nombre de bourses dont l'administration dispose est encore extrêmement limité. Ce concours a donné jusqu'ici d'excellents résultats; nos écoles normales possèdent déjà quelques professeurs qui se sont familiarisés avec l'anglais et l'allemand pendant un séjour d'environ deux ans au delà du Rhin et de la Manche, et chaque année en prépare quelques-uns de plus. Malgré le nombre trop restreint de boursiers, l'institution prospère; elle répond à des besoins réels, et on peut déjà la juger par ses fruits.

Le ministère a créé une autre catégorie de bourses : elles sont destinées à des élèves d'écoles primaires supérieures, ayant terminé leurs études et obtenu leur certificat. Pour eux aussi, un concours annuel a été ouvert; quelques-uns des élèves les plus distingués s'y présentent. Ceux qui sont admis sont examinés sérieusement par un médecin, au point de vue de leur constitution, car il est important de ne pas envoyer en terre étrangère, loin de leur famille et de leurs habitudes, des jeunes gens de seize ans dont la santé délicate aurait besoin de ménagements. Un Comité de patronage, nommé par le ministre, se charge de leur procurer une pension convenable, soit dans une institution, soit dans une famille sûre et connue.

Il est entendu que ces jeunes boursiers se destinent exclusivement au commerce et à l'industrie, non à l'enseignement, car les études auxquelles ils sont appelés les prépareraient d'une manière insuffisante à la carrière professorale. Dès qu'ils en sont capables, le Comité cherche à leur procurer un emploi dans une maison de l'étranger, de façon à les familiariser avec le langage des affaires et les habitudes commerciales. A leur retour, le Comité les aide de son mieux à trouver en France quelque place où ils puissent utiliser leurs connaissances, aussi bien dans leur intérêt que dans

l'intérêt du pays, où les commis étrangers occupent trop souvent des situations qui conviendraient parfaitement à nos compatriotes.

Là aussi l'expérience a prononcé, et l'administration n'a eu qu'à se louer de l'attitude et de la conduite de nos jeunes boursiers au dehors. Ceux-ci et nos professeurs d'école normale sont bien vus des familles, des chefs d'institution, font honneur par leur vie et leur travail au nom de la France.

Depuis l'an dernier, il s'est constitué, parmi les anciens boursiers du ministère à l'étranger, une association amicale, qui a pour but de faire profiter les plus jeunes de l'expérience des anciens, et de mettre les membres de l'association à même de se procurer mutuellement des emplois, qu'ils ne sauraient découvrir isolément.

L'exemple donné par le ministère de l'instruction publique (pour ne pas parler du ministère du commerce, dont les bourses ont un caractère spécial) a été suivi par des villes, des départements, qui ont voté des fonds, par des familles même; les uns et les autres se sont adressés au Comité de patronage pour placer leurs pupilles ou leurs fils à l'étranger. Tous les boursiers entretiennent pendant leur séjour une correspondance suivie avec les membres du Comité (plus particulièrement avec M. Jost pour l'allemand, et avec M. Bonet-Maury pour l'anglais), et leur envoient même des travaux réguliers en langue étrangère, pour attester leurs progrès.

Dans une des dernières séances du Comité de patronage, il a été mis sous les yeux du Comité des tableaux d'ensemble donnant la liste de tous les professeurs et élèves patronnés depuis 1883 et indiquant en outre les villes où ils ont résidé, les personnes qui leur ont fait bon accueil, les écoles qu'ils ont suivies, ainsi que, pour les boursiers-élèves, les familles où ils ont été placés.

Ces tableaux ont été mis sous les yeux de M. le ministre, qui a pu ainsi se rendre compte du fonctionnement de l'institution et des résultats qu'elle donne.

Nous pensons qu'ils intéresseront également les lecteurs de la *Revue pédagogique*, et nous les reproduisons ci-après. Nous y joignons deux tableaux supplémentaires indiquant, pour les boursiers élèves d'écoles supérieures, les emplois occupés par chacun d'eux au 1er janvier 1893.

VILLES où ils ont été placés	FONCTIONNAIRES universitaires auxquels ils ont été recommandés	DIRECTEURS des écoles où ils ont été reçus	1884-85	1885-
Küsnacht (Suisse).	Dr Wettstein, directeur de l'école normale.	Dr Wettstein.	»	Reyn
Zurich (Suisse).	Dr Hunziker, professeur à l'Université.	Université.	Lutringer.	»
Leitmeritz (Autriche).	»	M. Wiedemann, direct. de l'école normale.	Bobay. Davesne.	»
Eger (Autriche).	»	M. Heisinger, direct. de l'école normale.	Schmitt. Laurent.	»
Hanovre (Prusse).	»	Dr Koechy, directeur de l'école normale.	»	Dupless
Gotha.	Dr Mœbius, inspecteur général.	M. Zeyss, directeur de l'école normale.	»	Mossie
Leipzig (Saxe).	MM. Nöldecke, Wychgram, Beeger.	Université.	»	Rousta
Brunswick.	M. Behrens, instit. à l'éc. des orphelins.	M. Friedrichs, direct. de l'école normale.	»	Thouin
Weimar.	Dr Leidenfrost, conseiller scolaire. Dr Weniger.	M. Ranitzsch, direct. de l'école normale.	»	Toutey
Wiener-Neustadt (Autriche).	Dr Lustkandl, conseiller provincial.	Dr Lukas, directeur de l'école normale.	»	»
Karlsruhe (Bade).	M. Armbruster, conseiller intime.	M. Leutz, directeur de l'école normale. Dr Löhlein, directeur de l'éc. prim. sup. de filles.	»	»
Dresde (Saxe).	Dr Bornemann, conseiller intime.	Dr Pohle, directeur de l'école normale.	»	Davesn
Iéna (Saxe-Weimar).	Dr Rein, professeur à l'Université.	Université.	»	Astié.
Berlin.	Dr Bertram, directeur de l'enseignement primaire de la ville.	Université.	»	Lejeun
Halle (Prusse).	Dr Wunder, professeur à la Realschule.	Dr Biedermann, directeur de l'école primaire supérieure de filles.	»	»
Eisenach (Saxe-Weimar).	Dr Rein, professeur.	Dr Rein, directeur de l'école normale.	»	»
Mannheim (Bade).	Dr Meuser, instituteur.	»	»	»
Heidelberg (Bade).	»	Université.	»	»
Hambourg.	»	M. Mahraun, directeur de l'école normale.	»	»
Dessau.	Dr Fischer, professeur à la Realschule.	Dr Wickenhagen, directeur de l'école Antoinette.	»	»
Marbourg (Prusse).	»	Université.	»	Haye.

1. Outre les professeurs-boursiers portés dans ce tableau, il a été envoyé, en 1883-84,

DES PROFESSEURS BOURSIERS EN

7	1887-88	1888-89	1889-90	1890-91	1891-92	1892-93
	»	»	»	»	»	»
	»	»	»	»	»	»
	»	»	»	»	»	»
	»	»	»	»	»	»
.	»	»	»	»	»	»
	Chopin.	Lepape.	»	»	»	»
.	Guillaume.	Lelong.	»	»	»	Bessé. Carré.
t.	»	»	Mlle Béchaseaux.	Mlle Prudent.	Carré.	»
	»	Chopin.	Chauvet. (jusq. avril). Mlle Malaise. (avr. à oct.),	Bouchon.	Bessé.	Métayer.
s.	Poirel.	Toussaint.	Turquet.	Pacotte.	Pacotte. Thiébault.	Ris.
.	Leleng.	»	Mlle Wiltgen.	Mlle Pélissier.	Mlle Billardelle.	Mlle Streicher
	Sauvageot.	Sauvageot.	Charlet.	Turquet.	Roux.	Chopin.
.	»	»	Toussaint.	Chauvet. Turquet.	Perrin.	»
	»	»	Lepape.	»	»	Perrin.
	»	»	Mlle Baertschy	Chauvet.	»	»
.	»	»	Mlle Robin.	»	»	»
	»	»	Bouchon.	»	»	»
	»	»	»	Charlet. Chauvet.	»	Roux.
	»	»	Chauvet. (avr. à sept.).	»	»	»
	»	»	Mlle Stoltz.	»	»	»
	»	»	»	»	»	»

ormale de Küsnacht (Suisse), six instituteurs.

VILLES OU ILS ONT ÉTÉ PLACÉS	DIRECTEURS DES ÉCOLES QU'ILS ONT FRÉQUENTÉES	PERSONNES chez lesquelles ILS ONT ÉTÉ LOGÉS	1885-8
Bâle (Suisse).	Dr Kinkelin, directeur de la Realschule.	Dr Hotz, professeur au gymnase.	Laloy.
Saint-Gall (Suisse).	Dr Schelling, directeur de la Realschule.	M. Sandherr, instituteur. M. Heinzelmann, instit.	Rigaut »
Zurich (Suisse).	Dr Hunziker, directeur de la Industrieschule.	M. Utzinger, instituteur.	Depraitè
Küsnacht (Suisse).	Dr Wettstein, directeur de l'école normale.	Mme Ve Weber, propriétaire.	»
Frauenfeld (Suisse).	M. Keller, directeur de l'école cantonale.	M. Schmidt, instituteur.	Pepiot
Coire (Suisse).	M. Hérold, inspecteur local.	M. Æbli, instituteur. M. Leupin, instituteur.	Grosjea Mizera
Offenbourg (Bade).	M. Carlein, directeur de la Bürgerschule.	M. Stritt, instituteur.	Lauren
Chemnitz (Saxe).	M. Pflüger, directeur de la Realschule.	M. Pflüger, directeur de la Realschule.	»
Stuttgart.	Dr Oelschlaeger, directeur de la Realschule.	M. Dipper, instituteur.	»
Munich.	Dr Miller, directeur de la Realschule.	M. Weber, instituteur.	»
	M. Keller, directeur de la Industrieschule.	M. Menninger, instituteur. M. Hochmayer, instituteur.	» »
Hambourg.	Dr Reinmüller, directeur d'une Realschule.	M. Lundberg, professeur d'école normale. M. Köhne, vétérinaire. Mlle Köhne.	» » »
Karlsruhe (Bade).	M. Leutz, directeur de l'école normale.	M. Linder, instituteur.	»
Cologne (Prusse).	Dr Zieken, directeur de la Realschule.	M. Lüngen, instituteur.	»
	Dr Thomé, directeur de la Höhere Bürgerschule.	Mme Rasquin, propriétaire.	»
Darmstadt (Hesse).	Dr Schweisgut, directeur de la Realschule.	Dr Schweisgut, directeur de la Realschule.	»
Constance (Bade).	M. Heim, directeur de la Realschule.	M. Laiblé, instituteur.	»

	NOMS DES ÉLÈVES BOURSIERS EN					
87	1887-88	1888-89	1889-90	1890-91	1891-92	1892-93
uin.	Souvier.	Féron.	Poirier.	Molinard.	Vidal.	»
ult.	Foucault.	Grand.	»	»	»	»
	»	»	Heiligenstein.	»	»	»
t.	»	»	»	»	»	»
ère.	»	»	»	»	»	»
	»	»	»	»	»	»
	»	»	»	»	»	Naas.
	»	»	»	»	»	»
min.	Boiffard.	»	»	Poustomis.	»	Caurette.
y.	»	»	»	»	»	»
nt.	»	»	»	»	»	»
ois.	Jaquemin.	Thouvenot.	»	»	»	»
	»	Souvier.	Thouvenot.	Heiligenstein.	Petit.	Leblond.
	»	Souvier.	»	»	»	»
ary.	»	Chollet.	»	»	»	»
	»	»	Féron.	Nicolau.	Nicolau. Bassement.	Nicolau.
	»	»	»	»	Pourtomis. Vidal.	Vidal.
nt.	»	»	»	»	»	»
ay.	Lods.	»	Grand.	Boiffard.	Simonet.	Rappeneau.
	»	»	»	Grand.	»	»
s.	»	»	»	»	»	»
	Lebas.	Desmolliens.	Samson.	Notter.	Poujol.	Sérusier.

Langue anglaise. — PROFESSEU

VILLES OU ILS ONT ÉTÉ PLACÉS	DIRECTEURS DES ÉCOLES NORMALES OU ILS ONT ÉTÉ ADMIS		
		1884-85	1885-8
Cambridge.	Miss Hughes, directrice du « Training College » pour l'enseignement secondaire.	»	»
Cheltenham.	Rev. Chamney, principal du « Training College » Saint-Paul, pour instituteurs.	»	Guillote
	Rev. Chamney, principal de « Saint Mary's Hall », école normale pour institutrices.	»	»
Chester.	Mme Sandford, directrice de « Queen's School. »	»	»
Dublin.	Le directeur du « Training College » pour instituteurs.	»	»
Édimbourg.	Rev. Patterson, directeur du « Training College » de Moray House.	»	Mouche
Exeter.	Rev. Dangar, directeur du « Training College » pour instituteurs.	»	Guillaun
Glasgow.	Rev. Ross, principal du « Training College » de Dundas Vale.	»	Martin
Londres.	Rev. Daniel, directeur du « Training College » de Battersea.	Martin (E.).	Corre (E
	Le directeur du « Training College » de Chelsea.	»	»
	Dr Barnett, directeur du « Borough Road Training College » (actuellement à Isleworth).	Mouchet.	»
	Dr Rigg, directeur du « Westminster Training College ».	»	»
	Miss Manley, directrice du « Training College » de Stockwell.	»	»
Oxford.	Miss Soulsby, directrice de l'École supérieure de jeunes filles.	»	»

COLES NORMALES

NOMS DES PROFESSEURS BOURSIERS EN						
36-87	1887-88	1888-89	1889-90	1890-91	1891-92	1892-93
»	»	»	»	»	Mlle Rossignol. (2e sem.)	»
llotel.	Proix.	Étienne.	Chevalley.	»	Mlle Rossignol. (1er sem.)	»
»	»	»	»	Mlle Martin. (1er sem)	»	Mlle Bach.
»	»	»	»	»	»	»
rnay. sem.)	»	»	»	»	»	»
lage.	»	»	»	»	»	»
laume.	Postel.	»	Benoit.	Dupéron. (1er sem.)	Desbordes.	»
rnay. sem.)	»	»	»	»	»	»
»	Toutey.	Proix.	Étienne.	Dessagne.	Dessagne. Dupéron.	Le Léap.
»	»	»	»	Bascan.	Le Templier.	F. Buisson. Desbordes.
stel.	»	»	Monsinjon.	»	Berger.	»
»	»	»	»	»	Chevalley.	Le Templier.
»	»	»	»	Mlle Martin. (2e sem.)	Mlle Huchet.	Mlle Rossignol.
»	»	»	»	»	»	Mlle Del'Homme.

VILLES OU ILS ONT ÉTÉ PLACÉS	DIRECTEURS DES ÉCOLES QU'ILS ONT FRÉQUENTÉES	PERSONNES qui les ONT PATRONNÉS	1885-
Bristol.	Th. Comber, direct[r] de la « Merchant Venturers' School ».	M[me] William Sturge.	Favier (Lhôtellier
Brighton.	F. Witcomb, inspecteur primaire.	»	»
Cheltenham.	M. King, direct[r] de l'école annexe du « Training College ».	Rev. Chamney, directeur du « Training College ».	»
Exeter.	»	Rev. Dangar, directeur du « Training College ».	»
Gloucester.	»	John Bellows, imprimeur-éditeur.	»
Londres. Cité.	D[r] Wormell, directeur de la « Middle Class School ».	»	Pinel (l
Londres. Enfield.	Dugdale, directeur de la « Grammar School ».	Miss G. Elwell.	Laplace Reymon
Londres. Forest-Gate.		V. Cerexhe, professeur à l'Université de Londres.	»
Liverpool.	D[r] Londini, secrétaire-archiviste du « University College ».	Miss Lucia Williams.	»
Newcastle-sur-Tyne.	A. M. Ellis, directeur de l'École des Sciences et Arts.	M[me] Bushell.	»

AIRES SUPÉRIEURES

	NOMS DES ÉLÈVES BOURSIERS EN					
-87	1887-88	1888-89	1889-90	1890-91	1891-92	1892-93
el. ron. (P.).	Luneau. Morel.	Carpentier. Duflos.	Micoud. Roussel.	Isaac (A.). Six (H.).	François (F.). Isaac. Rojon (J.).	Dalmas. Levasseur.
t (J.).	»	»	Martinet.	Buleux.	»	»
ace. in.	Commandeur. Quinbetz.	Ferrand. Charlaix. Micoud.	»	»	»	»
nond.	Carpentier. Duflos.	Ardouin. Roussel.	»	Martinet. (1er sem.).	»	»
»	Le Roy.	Luneau.	Ardouin (J.).	Roussel.	»	»
»	»	»	»	»	»	»
»	»	»	»	»	»	»
»	»	Cazier (H.).	Berthaud.	Berthaud.	Buleux.	Salomon (E.).
»	Pontet (Jules).	Commandeur. Morel (H.).	Ferrand. Charlaix.	»	Cazier (M.). Normandin.	Gentien (C.).
»	»	»	»	»	»	Massit (L.).

Langue allemande. — Elèves d'écoles primaires supérieures.

NOMS	ÉCOLE D'ORIGNE	EMPLOIS OCCUPÉS Au 1er janvier 1893
BASSEMENT. . . .	Lille	Employé de commerce à Lille.
BOIFFARD	Onzain (Loir-et-Cher)	Sous-officier au 1er régiment d'infanterie de marine.
BROCARD.	Mouchard (Jura)	Employé de commerce.
CHOLLET.	Onzain (Loir-et-Cher)	Cherche un emploi dans le commerce.
DEMOLLIENS . . .	Amiens	Employé à la distillerie de Montières-les-Amiens.
DEPRAITÈRE . . .	Lille	Employé de commerce à Lille.
DESPINOIS	Lille	Employé dans les ateliers de construction de Hellemmer, Lille.
FAGET.	Nérac (Lot-et-Gar.)	Employé de commerce.
FÉRON.	Rouen	Employé à l'usine de la Vici le-Montagne, à Bray-et-Lû (Seine-et-Oise)
FOUCAULT	Orléans	Boursier du ministère du commerce à Caracas (Vénézuela). Décédé dans cette ville.
GRAND	Champagnole (Jura)	Caporal au 41e de ligne.
HEILIGENSTEIN. .	Dourdan (S.-et-O.)	Employé de commerce à Dunkerque.
HUCHERY.	Arago, à Paris	Employé de la maison Lambert et Cie, 78, faubourg Saint-Denis, à Paris.
JACQUEMIN. . . .	Thaon (Vosges)	Sous-chef artificier d'artillerie, à Toul.
LALOY.	Joinville (Haute-Marne)	Employé de commerce, 21, rue Stephenson, Paris.
LAURENT	Amiens	Instituteur-adjoint à l'école primaire supérieure d'Amiens.
LEBAS.	Amiens	Employé de commerce à Amiens.
LODS	Arago, à Paris.	Employé dans la maison Peujeot frères, à Valentigney (Doubs).
MICOLAU.	Rouen	Employé de commerce, à Hambourg (Allemagne).
MIZERAY.	Champlitte (H.-S.)	Employé de commerce à Lons-le-Saunier.
MOLINARD	Grenoble	Employé de commerce à Grenoble.
NOTTER	Thaon (Vosges)	Caporal au 26e de ligne.
POIRIER.	Bourges	Caporal au 1er régiment de tirailleurs algériens.
POUJOL	Béziers	Cherche un emploi dans le commerce.
POUSTOMIS. . . .	Béziers	Employé de commerce à Londres.
RIGAUT	Reims	Maître auxiliaire à l'ecole Jean-Baptiste Say, à Paris.
SAMSON.	Douai	Boursier du ministere du commerce à Londres.
SERVANIN	Grenoble	Employé chez MM. Raymond et Guttin à Grenoble.
SIMONET.	Lille	Elève de l'Ecole supérieure de commerce, à Lille.
VIDAL.	Béziers	Employé de commerce à Hambourg (Allemagne).

Langue anglaise. — Élèves d'écoles primaires supérieures.

NOMS	ÉCOLE D'ORIGINE	EMPLOIS OCCUPÉS AU 1er JANVIER 1893
AUBIN.	Rouen	Instituteur adjoint à Bolbec.
ARDOUIN.	Vaucanson (Grenoble)	Commis à la banque de l'Indo-Chine (en congé).
BERTHAUD. . . .	Id.	Sous les drapeaux.
BULEUX (Paul). .	Corbie	En quête d'un emploi, à Bray-sur-Somme.
CAZIER (Henry) .	Lille	Commis dans la filature de Pérenchies, Lille.
CAZIER (Maurice).	Id.	Commis dans la filature de Pérenchies, Lille.
CAPURON.	Tarbes	Commis dans la maison Worms, Josse et Cie, à Bordeaux.
CARPENTIER . . .	Amiens	Interprète à la gare centrale de la compagnie du Nord, à Calais.
CHARLAIX	Vaucanson	Sous les drapeaux.
COMMANDEUR. . .	Id.	Maître d'anglais au collège de Montélimart (Drôme).
DUFLOS	Hautbourdin	Clerc de M. Duchateau, courtier maritime à Dunkerque.
ISAAC	Vaucanson	En quête d'emploi, à Monestier-de-Clermont (Isère).
FAVIER	Lille	Commis à la succursale du Crédit Lyonnais, Lille.
FERRAND.	Rouen	Commis de la compagnie d'assurances maritimes, Liverpool.
FRANÇOIS	Corbie	Sous les drapeaux.
LAPLACE.	Lyon	Maître d'anglais à l'école primaire supérieure de Dol (Ille-et-Vilaine).
LEROY.	Rouen	Fondé de pouvoirs de la maison Worms, Josse et Cie à Bayonne.
LHOTELLIER . . .	Amiens	Commis-interprète au magasin du Bon-Marché, Paris.
LUNEAU	Vendôme	Décédé.
MARTINET	Vaucanson	Représentant d'une maison de Puerto Santa Maria, à l'Exposition de Chicago.
MICOUD	Id.	Commis de la maison Guigné frères, à Grenoble.
MOREL (Henry). .	Id.	Maître d'anglais à l'école normale de Bonneville (Hte-Savoie).
NORMANDIN. . . .	Rouen	Commis-interprète d'une maison de charbons, Rouen.
PINEL (Louis) . .	Id.	Commis à la compagnie de la Vieille-Montagne, à Paris.
PONTET (Jules). .	Hautbourdin	Représentant de la maison de tissus Delbar, à Hautbourdin (Nord).
QUINBETZ	Roubaix	Commis-interprète, maison Desquesne, à Roubaix.
REYMOND	Vaucanson	Maître d'anglais au lycée de Moulins (Allier).
ROJON (Joseph). .	Id.	Elève à l'École supérieure de commerce, à Lyon.
ROUSSEL.	Corbie	Sous les drapeaux.

LA MISSION DE M. GEORGES VILLE
ET LES CHAMPS D'EXPÉRIENCES DES ÉCOLES PRIMAIRES

Par décision du 30 octobre 1890, M. Georges Ville, professeur au Muséum d'Histoire naturelle, a été chargé par M. le ministre de l'instruction publique d'une mission relative à l'organisation de l'enseignement agricole dans les écoles primaires.

L'œuvre, aussitôt entreprise, ne s'étendit d'abord qu'à cent écoles environ, choisies dans les départements qui relèvent de l'académie de Paris. Un terrain fut annexé à chacune d'elles, grâce à la libéralité des Conseils municipaux ou des cultivateurs, et, dès le printemps de 1891, les expériences commencèrent.

Dans la pensée de M. G. Ville, le champ d'expériences devait être l'affirmation permanente de ces trois propositions :

1° L'engrais chimique l'emporte sur le fumier de ferme;

2° L'engrais chimique, dont l'efficacité est universelle, se compose de quatre substances différentes :

le phosphate de chaux;
la potasse,
la chaux,
une matière azotée sous des formes déterminées;

3° Sur ces quatre substances, trois : le phosphate de chaux, la potasse et la matière azotée, exercent, suivant la nature des plantes, un rôle prépondérant et régulateur; dans ce cas, l'élément privilégié prend le nom de *dominante* de la plante : ainsi la matière azotée est la dominante des céréales et n'est plus qu'un élément subordonné pour la pomme de terre, dont la dominante est la potasse.

Ces propositions si simples et si précises résument toute la science des engrais; et la science des engrais n'est-elle pas toute la science agricole, puisqu'elle nous enseigne à obtenir les plus forts rendements, les rendements rémunérateurs?

Les champs d'expériences furent établis sur une surface de six ares et, autant que possible, sur un terrain qui n'avait pas été fumé depuis plusieurs années. Ils se composaient de deux bandes paral-

lèles, composées de cinq parcelles d'un demi-are chacune, placées sur le même front, comme l'indique le plan ci-dessous :

Bande A.

A	1	2	3	4	5	A

Bande B.

B	1	2	3	4	5	B

Les diverses parcelles étaient séparées par un chemin de 1 mètre, entouré lui-même d'un chemin de circonvolution de 2 mètres, pour en favoriser l'accès aux élèves et aux visiteurs.

Des engrais chimiques furent envoyés aux instituteurs, qui semèrent du chanvre dans la bande A et plantèrent des pommes de terre dans la bande B. Des engrais différents furent appliqués suivant les parcelles :

Les parcelles n° 1 reçurent du fumier;
— n° 2 — un engrais complet;
— n° 3 — un engrais minéral;
— n° 4 — un engrais azoté;
— n° 5 ne reçurent ni fumier, ni engrais chimique.

C'est par là que l'entreprise revêtit un caractère expérimental et, partant, vraiment scientifique.

La première campagne d'expériences fournit la confirmation éclatante des trois propositions qu'il s'agissait de prouver. On en pourra juger par le tableau suivant :

Campagne de 1891 (Printemps).

Chanvre (Récolte sèche).

	Rendement à l'hectare.
	—
1° 60,000 kilogrammes de fumier de ferme. .	5,548 kilog.
2° 1,200 kilogrammes d'engrais chimiques .	7,467 —
3° Engrais minéral.	4,743 —
4° Matière azotée.	5,628 —
5° Terre sans aucun engrais.	3,595 —

On le voit, l'engrais chimique l'emporte sur le fumier, et la dominante (matière azotée) sur les éléments subordonnés (engrais minéral).

Pommes de terre.

	Rendement à l'hectare.
1° 60,000 kilogrammes de fumier de ferme .	15,932 kilog.
2° 1,200 kilogrammes d'engrais chimique .	17,186 —
3° Engrais minéral	14,267 —
4° Matière azotée	14,842 —
5° Terre sans aucun engrais	11,463 —

Ici encore, l'engrais chimique l'emporte sur le fumier; mais cette fois la matière azotée ne l'emporte pas sur l'engrais minéral, parce qu'elle n'est pas la dominante de la pomme de terre.

A l'automne de 1891, M. Georges Ville, continuant ses démarches, put étendre les expériences à plus de 600 communes, toutes comprises dans l'académie de Paris. On sema du blé d'abord, et, au printemps suivant, du chanvre et des pommes de terre. Malgré les gelées de l'hiver et la sécheresse qui causa tant de dommages cet été, les résultats s'annoncèrent sous le jour le plus favorable. Partout on reconnut la supériorité de l'engrais chimique sur le fumier de ferme. Voici, pris au hasard, quelques extraits des lettres adressées par les instituteurs à M. Ville :

M. Buisson, à Sours (Eure-et-Loir) :
« Le blé fait l'admiration des cultivateurs... »
(Lettre du 2 juillet 1892.)

M. Foucault, à Pontgouin (Eure-et-Loir) :
« L'engrais donne les meilleurs résultats pour la culture du blé. »
(Lettre du 18 juillet 1892.)

M. Courte, à Rébréchien (Loiret) :
« Pour les pommes de terre, je compte sur un rendement supérieur à celui des cultivateurs qui ont planté en même temps que moi. »
(Lettre du 19 juillet 1892.)

M. Barbier, à Courville (Eure-et-Loir) :
« Les pommes de terre sont plus belles que celles des cultivateurs de ma commune. »
(Lettre du 20 juillet 1892.)

M. Coffrant, à Huisseau-sur-Cosson (Loir-et-Cher) :
« Les tiges de chanvre atteignaient 2 mètres le 20 juillet. »
(Lettre du 21 juillet 1892.)

M. Santerre, à Béthonvilliers (Eure-et-Loir) :

« Les parcelles 2 et 3, avec engrais complet et engrais minéral, tant en blé qu'en chanvre, se distinguent particulièrement et font l'admiration des visiteurs. »

(Lettre du 22 juillet 1892.)

M. Renault, à Courville (Meuse) :

« Les pommes de terre sont admirables, surtout dans les parcelles 2, 3 et 4. »

(Lettre du 22 juillet 1892.)

M. Bourbonneux, à la Ferté-Saint-Aubin (Loiret) :

« Les résultats ont dépassé toutes les espérances, le blé a été un des plus beaux, pour ne pas dire le plus beau du pays. Mon chanvre, de deux mètres de hauteur, est d'une grosseur énorme. »

(Lettre du 2 août 1892.)

Il est impossible de tout citer. On peut toutefois constater que tous les instituteurs qui ont apporté à ces expériences le zèle et la bonne volonté qu'on ne doit jamais refuser à une bonne cause, ont obtenu des récoltes au-dessus de la moyenne.

Nous rapportons, en terminant, une observation qui rentre tout spécialement dans le cadre de la *Revue*. Il s'agit de la méthode adoptée par un instituteur de la Marne — que nous ne voulons pas nommer afin de ne pas effaroucher sa modestie — pour faire pénétrer jusque dans les familles la pratique des engrais :

Les élèves de l'école, écrit-il, ont suivi les expériences; un petit cours sur les engrais chimiques leur a été fait, et chacun d'eux possède un certain cahier spécial en tête duquel se trouve le plan du champ d'expériences. Ce cahier circule dans la famille.

Ce procédé est de la bonne pédagogie. Avec des maîtres éclairés comme celui dont nous parlons, on peut espérer que l'enseignement agricole, sous l'inspiration de M. Georges Ville, donnera les plus heureux résultats.

R. SABATIÉ.

Annexe.

[M. G. Ville a reçu et veut bien nous communiquer le rapport qu'on va lire. relatif à une expérience particulière entreprise sous les auspices de M. Lozé, préfet de police, par les soins de M. Nicolas, instituteur à Deuxnouds-devant-Beauzée (Meuse). Ce rapport peut servir d'annexe à l'exposé que nous venons de faire. Il confirme de tous points nos prévisions.]

RAPPORT DE M. NICOLAS, INSTITUTEUR, SUR UNE EXPÉRIENCE PARTICULIÈRE ENTREPRISE A DEUXNOUDS-DEVANT-BEAUZÉE (MEUSE).

Au mois d'avril de cette année, M. Lozé, préfet de police à Paris et propriétaire à Deuxnouds-devant-Beauzée (Meuse), me proposa d'expérimenter les engrais chimiques sur quelques parcelles de terre, afin de savoir si l'on peut obtenir dans la Meuse les résultats merveilleux que donne à M. Georges Ville son champ d'expériences de Vincennes.

Ce sera, me disait-il, une œuvre intéressante : les cultivateurs de la région en pourront tirer profit, et ce sera un enseignement pour vos élèves.

J'acceptai avec empressement, d'autant plus que je cherchais depuis longtemps un moyen de rendre plus pratiques mes leçons d'agriculture et, précisément, de faire connaître les engrais chimiques.

M. Lozé me mit alors en rapport avec M. Georges Ville, et c'est sous la haute direction de ce savant professeur que les expériences ont été faites.

Quelques jours après, je reçus six quintaux de l'engrais numéro 1, dont voici la composition :

Titres 0/0	Superphosphate de chaux	33kg34
En agents de fertilité	Nitrate de potasse.	16 66
Az PhO^5 KO CaO	Sulfate d'ammoniaque.	20 83
6,50 5 8 17	Sulfate de chaux	29 17
		100 »

Quoique le territoire de Deuxnouds appartienne tout entier à l'étage jurassique supérieur, le sol en est très varié. En effet, les marnes à gryphées virgules constituent le sol du cinquième du finage; des terres portlandiennes avec ou sans pierre calcaire en occupent les quatre autres cinquièmes. En outre, les sables verts de l'Argonne y affleurent en plusieurs endroits.

Pour cette raison, les expériences ont été faites dans quatre terrains différents : deux étaient ensemencés en blé, et deux en avoine.

D'autre part, sachant que les cultivateurs se défient des innovations, et prévoyant que si l'engrais était employé sur des terres de première classe, on ne manquerait pas de dire : « La récolte est bonne en effet; mais elle l'aurait été sans les engrais, puisque ces terrains sont les meilleurs du pays », j'ai choisi pour champs d'expériences des terres de 2e et 3e classe.

Pour les blés :

La pièce des Quatre-Cents, terre de 3e classe, à sol calcairo-argileux, graveleux; des lumachelles (marbre de Lorraine) en constituent le sol. Avant les semailles, cette terre avait reçu une fumure complète[1] sur jachère;

1. C'est-à-dire à raison d'un demi-mètre cube par are.

La pièce du Coguet, terre franche légère de 2e classe. En 1891, elle était restée en jachère et avait reçu un demi-fumure.

Pour les avoines :

La pièce des Fosses ou devant Remichat, dont le sol est argilo-siliceux, ferrugineux, froid, de 2e classe. En 1890, elle avait reçu une fumure complète. L'engrais chimique a été répandu dans la partie la moins bonne, c'est-à-dire la plus froide;

Enfin la pièce Saint-Vanne; le sol en est argilo-calcaire, graveleux. Toute la pièce avait reçu une demi-fumure en 1890 La partie qui a reçu l'engrais chimique est en 1re classe pour 1/3, et en 2e classe pour 2/3. Au sud se trouve 1ha,18a,49 en 1re classe, et au nord 59a,94 en 2e classe.

Dans chaque pièce, j'ai mesuré une surface de 12a,50 qui ait à droite et à gauche la culture à son état primitif, puis j'y ai fait répandre aussi régulièrement que possible 150 kilogrammes d'engrais mélangé avec un volume égal de terre fine et sèche. Cette opération a été faite le 2 mai sur les avoines, et le 5 du même mois sur les blés.

A part deux pluies qui ont duré moins de dix minutes, c'est-à-dire insuffisantes pour dissoudre l'engrais, nous n'avons pas eu d'eau avant le 5 mai; mais ce jour il a plu abondamment.

Le lendemain, je suis allé visiter les champs de démonstration. On distinguait nettement et de loin la partie qui avait reçu l'engrais. La végétation y était d'un vert foncé qui tranchait avec la couleur jaunâtre du reste de la pièce. Seule, la pièce des Fosses faisait exception : l'avoine, semée trop tard, ne faisait que de sortir de terre; mais le 20 juin, l'exception n'existait plus.

Ce qui m'a le plus étonné, dans mes nombreuses visites à ces propriétés, c'était de voir combien l'engrais chimique fait pousser de talles sur une même souche. J'en ai compté jusqu'à 22 sur le même pied dans la pièce Saint-Vanne. Dans le champ des Fosses, il y avait déjà 5 chaumes par souche le 20 juin; 15 jours après il y en avait 12.

On comprend que des récoltes si fournies devaient donner un beau rendement en grains et en paille. Le tableau A, ci-après, en fait connaître l'importance. Les divers produits ont été mesurés et comptés en ma présence, à l'exception de la paille des terres sans engrais chimiques, dont le poids a été évalué d'après le nombre de gerbes.

Lorsqu'on a coupé l'avoine du champ des Fosses, le faucheur présentait l'avoine sur les crochets à la moissonneuse et celle-ci la recevait dans ses mains; mais, arrivés à l'endroit qui avait reçu l'engrais, les ouvriers se sont vus forcés d'opérer comme pour les blés : « L'avoine est trop grande et trop lourde, a dit le faucheur, je ne peux plus la donner sur les crochets. »

C'est dans cette pièce que l'excédent de récolte a été le plus grand, et cependant, pour n'y pas retourner, on a coupé environ un are où l'avoine n'était pas mûre : le rendement a été diminué ainsi de 40

litres, qui n'entrent pas en compte dans le tableau B ci après. Le bénéfice aurait monté de 62 à 70 0/0.

Evidemment l'engrais chimique n'a pas produit tout son effet, à cause de la sécheresse extraordinaire de cette année. En effet, après la moisson, on voyait encore sur le sol des grumeaux d'engrais et un ouvrier en a ramassé un litre. Mais n'est-ce pas déjà un beau résultat que d'avoir donné un bénéfice de 50 0/0 pour le blé et de 35 et 62 0/0 pour l'avoine? Un cultivateur en a été stupéfait; aussi se propose-t-il d'acheter de cet engrais l'an prochain.

Comme M. Ville et comme moi, il est convaincu que, si l'année avait été moins sèche, l'excédent de récolte aurait été beaucoup plus important.

Pour obtenir en 1893 l'engrais sidéral, j'ai fait semer dans les mêmes propriétés du trèfle de Bretagne; il est assez fourni dans la pièce des Fosses.

Tableau A

RENDEMENT PAR HECTARE

DÉSIGNATION DES CULTURES		AVEC ENGRAIS CHIMIQUE	SANS ENGRAIS CHIMIQUE	EXCÉDENT DU A L'ENGRAIS chimique
1re Pièce Blé de la Seille	Paille.	1984kg	1300kg	684kg
	Grains (poids).	1872,4	1242	630,4
	Hectolitres. . .	24,16	16,05	8,11
2e Pièce Blé de la Seille	Paille.	2739kg,2	1800kg	939kg,2
	Grains (poids).	2579,2	1727	852,2
	Hectolitres . .	33,28	22,29	10,99
3e Pièce Avoine noire	Paille.	2728kg	2000kg	728kg
	Grains (poids).	2476	1832,5	643,5
	Hectolitres . .	50,80	37,592	13,208
3e Pièce Avoine grise	Paille.	2416kg	1460kg	956kg
	Grains (poids).	1728	1066,3	661,7
	Hectolitres . .	38,40	23,70	14,70

Tableau B

			RÉCOLTE à L'HECTARE	PRIX des RÉCOLTES		PRIX DE L'ENGRAIS	BÉNÉFICE NET le prix de l'engrais chimique étant amorti.
				fr. c.		fr. c.	fr. c.
ièce : la seille.	avec engrais chimiques.	grain	$24^{hl},16$	402 56	491 84		
		paille	1984^{kg} »	89 28			
	sans engrais chimiques.	grain	$16^{hl},11$	267 03	325 53		
		paille	1300^{kg} »	58 50			
	excédent dû aux engrais chimiques.	grain	$8^{hl},05$	135 53	166 31	105 »	61 31
		paille	684^{kg} »	30 78			
ièce : la seille.	avec engrais chimiques	grain	$33^{hl},28$	554 52	677 78		
		paille	$2739^{kg},20$	123 26			
	sans engrais chimiques	grain	$22^{hl},19$	371 30	452 30		
		paille	1800^{kg} »	81 »			
	excédent dû aux engrais chimiques.	grain	$11^{hl},09$	183 22	225 48	105 »	120 48
		paille	$939^{kg},20$	42 26			
ièce : e noire.	avec engrais chimiques	grain	$50^{hl},80$	427 11	549 87		
		paille	2728^{kg} »	122 76			
	sans engrais chimiques	grain	$37^{hl},63$	316 10	406 10		
		paille	2000^{kg} »	90 »			
	excédent dû aux engrais chimiques.	grain	$13^{hl},17$	111 01	143 77	105 »	38 71
		paille	728^{kg} »	32 76			
ièce : e grise.	avec engrais chimiques	grain	$38^{hl},40$	285 12	393 84		
		paille	2416^{kg} »	108 72			
	sans engrais chimiques.	grain	$24^{hl},94$	175 94	241 64		
		paille	1460^{kg} »	65 70			
	excédent dû aux engrais chimiques.	grain	$13^{hl},46$	109 18	152 20	105 »	47 20
		paille	956^{kg} »	43 02			

Voici les prix moyens de vente qui ont servi à établir les calculs ci-dessus :

Blé	(prix moyen)	. . . .	21 fr. 50	les 100 kilogr.
Avoine noire	—	. . . .	17 fr. 25	—
Avoine grise	—	. . . .	16 fr. 50	—
Paille de blé	—	. . . .	45 fr. »	les 1000 kilogr.
Paille d'avoine	—	. . . .	45 fr. »	—

Deuxnouds-devant-Beauzée, ce 18 novembre 1892.

E. NICOLAS.

UNE FÊTE UNIVERSITAIRE A POITIERS

La remise de la décoration de la Légion d'honneur conférée au mois de janvier dernier à M. Neveu, directeur de l'école publique de Châtellerault (Vienne), qui compte cinquante-sept ans de services, a donné lieu à une fête universitaire dont les journaux de la Vienne ont rendu compte. Le jeudi 9 février, un très grand nombre d'instituteurs et d'institutrices du département se sont réunis dans la grande salle de l'hôtel de ville de Poitiers, où M. le préfet a remis solennellement les insignes de la Légion d'honneur au nouveau chevalier.

M. Causeret, inspecteur d'académie de la Vienne, M. Mastier, préfet de la Vienne, M. Compayré, recteur de l'académie de Poitiers, ainsi que M. René, directeur de l'école primaire supérieure de Poitiers, et le vénérable récipiendaire M. Neveu, ont tour à tour pris la parole.

Voici quelques passages du discours prononcé par M. Causeret :

« Avec cette spontanéité généreuse et cet entrain superbe que, seul, donne le sentiment d'une affection mutuelle et d'une confraternelle solidarité, vous avez applaudi, messieurs, vous applaudissez encore à la haute et légitime récompense qui est accordée à l'un des vôtres. Nous vous en félicitons ; car cette joie, dont vous nous avez montré déjà, dont vous nous donnez aujourd'hui surtout un si éclatant témoignage, cette joie, qui brille sur vos visages et jaillit de vos yeux, est pour nous le signe certain d'un excellent esprit, la marque infaillible d'une situation morale absolument rassurante : nous y voyons la preuve que vous faites tous partie d'une même corporation, d'une même famille, que vous êtes solidaires les uns des autres, que rien de ce qui arrive aux uns ne saurait être aux autres indifférent, et que, de même que vous souffririez tous de l'opprobre qui serait encouru par l'un quelconque d'entre vous, ainsi l'honneur qui est fait à un membre de la corporation rejaillit en traits de feu sur la corporation tout entière. Oui, messieurs, vous êtes fiers de votre sympathique et vaillant collègue de Châtellerault ; mais vous êtes aussi, et vous pouvez être, à juste raison, fiers de vous-mêmes, fiers de la sollicitude bienveillante dont le gouvernement de la République, en distinguant d'une façon toute spéciale l'un des vôtres, vous donne à tous aujourd'hui une preuve si visible et si touchante, fiers des progrès accomplis et des améliorations nombreuses dont vous saluez aujourd'hui, dans la personne de votre doyen, l'heureuse et brillante manifestation.

» 1816, date de la naissance du nouveau légionnaire, 1893, date de la distinction, quelle distance, messieurs, et quelle leçon : qu'il s'agisse de l'installation matérielle des maisons d'école ou des programmes d'enseignement, des traitements ou de la situation morale des maîtres, quelle différence entre ces deux époques !

» Étroites, sombres, insuffisantes, souvent malsaines et sordides, les salles de classe d'autrefois étaient plus propres à abriter des prisonniers et des forçats qu'à donner asile à des enfants : « Si l'on » n'était ému », est-il dit dans un des rapports d'inspection de 1833, » si l'on n'était ému jusqu'aux larmes, en songeant à ces pauvres » enfants qu'on entasse dans des foyers d'infection et d'épidémie, qui » pourrait garder son sérieux à la lecture de ces combinaisons comi- » ques, de ces réunions contre nature, inventées par la plus extrême » misère ou le plus vil intérêt, pour reléguer l'instruction primaire » dans un repaire qui ne coûte rien à personne ! » Et, entrant dans le détail, le rapport montre le local de la classe servant à tous les usages, et devenant tour à tour soit cuisine ou cabaret, soit chambre à coucher ou salle de danse, quand il n'est pas condamné à servir de cave ou de grenier, de corps de garde ou de cachot.

» Et que pouvaient être, avec une installation pareille, les programmes d'enseignement ? On ne le devine que trop ; ils étaient restés, en 1830, à peu de chose près, tels que les avait faits le décret impérial du 17 mars 1808, programmes destinés, suivant les termes mêmes du décret, à ces « petites écoles, à ces écoles primaires où » l'on apprend à lire, à écrire, et les premières notions du calcul ». Grâce au concours dévoué des hommes d'État qui se partagèrent et se transmirent le pouvoir pendant les dix-huit années que dura le gouvernement de Juillet ; grâce aussi aux efforts incessants et patriotiques qui furent tentés en 1848, l'enseignement primaire commençait à vivre d'une existence nouvelle, quand la loi de 1850, en distinguant, entre les matières d'enseignement, celles qui sont facultatives de celles qui sont strictement obligatoires, le réduisit de nouveau aux plus humbles proportions. Et les choses restèrent en cet état pendant près de vingt années ; sauf quelques modifications et améliorations de détail dont on fut redevable à l'un des ministres les plus libéraux que la France ait comptés, l'enseignement primaire n'était pas, en 1870, sensiblement différent de ce qu'il était en 1850...

» C'est au lendemain de ses désastres, c'est dans les années qui suivirent l'année terrible, que la France comprit que le meilleur moyen, et le plus sûr, de recouvrer sa gloire un moment disparue et de reconquérir sa place dans le monde, c'était de relever partout et de fortifier son enseignement national. Pensée juste et féconde, décision héroïque et suprême, que commandèrent la dure expérience et le sentiment d'inoubliables malheurs !

» Que ne fit-on pas, dès lors, pour réparer les fautes des gouvernements précédents ? Que ne fit-on pas pour donner, et en peu de temps, à la France un enseignement qui fût digne d'elle-même, digne de son passé glorieux et de sa puissante et légitime influence sur le monde ? On se met à l'œuvre sans retard ; l'impulsion donnée se communique rapidement d'un bout de la France à l'autre. A la place de ces maisons d'école sombres, étroites, où l'air et la lumière ne

pénètrent qu'à regret, on construit des bâtiments vastes, spacieux, accessibles de tous côtés à la lumière et à l'air.

» Les écoles étaient, sur plusieurs points du territoire, si rares, si éloignées des centres de population, qu'un grand nombre d'enfants se voyaient, malgré eux, condamnés à l'ignorance : on veut, en multipliant les écoles et en les mettant à la portée des enfants, que personne en France ne puisse désormais justifier ou excuser son ignorance.

» Le législateur de 1850 avait mis son esprit à réduire autant que possible l'enseignement primaire, et, par une série de mesures regrettables, il avait pris soin qu'il ne fût pas tenté de sortir des limites étroites où on l'avait confiné. Cédant à d'autres sollicitations et obéissant à d'autres sentiments, le législateur de 1882 pensa qu'il ne ferait jamais assez pour l'instruction des enfants du peuple, et, loin de prendre, comme on l'avait fait autrefois, des garanties contre les prétentions de quelques maîtres ambitieux et trop savants, il voulut qu'on inscrivît dans les programmes officiels toutes les connaissances qui peuvent raisonnablement y entrer; et pourquoi le voulut-il?

» Parce que, comme le disait un jour M. Jules Ferry, avec autant d'élévation que de justesse, aux instituteurs réunis à la Sorbonne, parce que le but que la République poursuit, « c'est de faire aimer » l'école, c'est de mettre l'éducation dans l'école, c'est de faire que » nos instituteurs deviennent des éducateurs et que l'enseignement pri- » maire devienne une éducation libérale pour la nation tout entière ».

» Et, en même temps qu'on édifiait partout des maisons d'école saines et confortables; en même temps qu'on cherchait, par un système d'éducation complet et harmonieusement combiné, à développer à la fois les facultés intellectuelles et morales de l'enfant et ses forces physiques, on s'inquiétait aussi des maîtres et, dans un magnifique élan de bonne volonté et de sympathique estime que les difficultés n'arrêtaient point, on votait coup sur coup tout un ensemble de mesures, qui toutes avaient pour objet d'améliorer et d'anoblir, de relever et d'entourer des garanties les plus sûres la profession d'éducateur de la jeunesse.

» Voilà, messieurs les instituteurs, voilà ce que le gouvernement de la République a fait pour les écoles et pour vous. Divisés entre eux sur bien des points par des différences d'appréciation et d'opinion, n'ayant pas toujours, sur plusieurs questions importantes, ou plutôt ne croyant pas avoir les mêmes aspirations ni les mêmes pensées, les républicains de France se sont, il faut le reconnaître à leur honneur, tous retrouvés et tous entendus sur ce terrain commun de l'éducation populaire.

» Et l'on a beau, maintenant que cette grande œuvre de transformation, ou plutôt de régénération scolaire est accomplie, critiquer à l'envi ce qui a été fait; on a beau, dans une pensée dont il n'est pas difficile de découvrir la source et la portée, prétendre que les auteurs de nos

lois scolaires n'ont trouvé pour prix de leurs efforts que des déceptions et des déboires : ces lois, l'un des titres de gloire les plus beaux et les plus durables de notre troisième République, sont et resteront le phare lumineux, l'étoile brillante qui montre de loin la route de la civilisation et du progrès, de même que, par les mâles et fortes leçons qu'elles renferment, par l'enseignement solide et puissant dont elles ouvrent à tous les trésors, elles assureront dans notre belle patrie et, du même coup, prépareront chez toutes les nations du monde le triomphe définitif de la paix, de la tolérance, du travail, de la liberté! »

M. Compayré a fait ressortir la signification morale et sociale de la distinction accordée au corps enseignant primaire dans la personne d'un de ses membres. S'adressant à M. Neveu, il s'est exprimé en ces termes :

« Ce n'est pas votre personne seule, c'est le corps entier des instituteurs et institutrices de France que la haute distinction qui vous est attribuée relève et anoblit.

» Vous avez été décoré le même jour que les fonctionnaires les plus élevés de l'enseignement secondaire ou supérieur, par le même décret, pour citer un exemple, que le premier dignitaire ecclésiastique de cette ville, l'évêque de Poitiers.

» Il est donc vrai que l'égalité n'est plus un vain mot, que la solidarité des membres de l'enseignement public à tous ses degrés est bien une réalité; et que l'Université tout entière est désormais une seule famille, où il n'y a plus de privilégiés, et dont tous les enfants, malgré la diversité des fonctions, malgré la différence des grades, déjà unis par la communauté de leurs sentiments et de leurs efforts dans la poursuite d'un même but, le sont aussi par l'égalité de leurs droits dans la participation aux mêmes honneurs.

» Le gouvernement de la République, après tout ce qu'il a déjà fait, n'oublie pas ce qui lui reste encore à faire pour améliorer la situation matérielle des instituteurs; mais, en travaillant à rehausser leur situation morale, il sait qu'il sert ainsi leurs intérêts et ceux de l'éducation populaire; les éducateurs du peuple ne demandant pas seulement le pain qui nourrit, mais ayant besoin aussi de l'honneur qui réconforte.

» Entrez donc joyeusement, mon cher instituteur, dans les rangs de la Légion d'honneur, non pas avec la seule fierté d'un succès personnel, mais avec la conscience que tous les instituteurs de ce pays et particulièrement ceux du département de la Vienne participent à votre dignité nouvelle. »

Sur la demande de M. l'inspecteur d'académie, M. le préfet a accordé un jour de congé à tous les élèves des écoles primaires du département en souvenir de cette solennité.

L'ENSEIGNEMENT DE LA CUISINE

DANS LES ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTRICES

L'enseignement de la cuisine dans les écoles normales n'est pas une innovation. Depuis 1885, il est en usage dans quelques écoles de l'académie de Toulouse et ailleurs. Mais si, en principe, cet exercice est une excellente chose, il peut varier infiniment dans la pratique. Il dépend de la commodité des locaux : la cuisine d'une directrice en ménage ne peut être utilisée à cet effet ; du zèle des professeurs et économe, qui ne peuvent toujours ajouter cette surveillance à leurs occupations ordinaires ; de l'emploi du temps et de l'effectif des élèves : on ne saurait distraire chaque jour de leurs études trop d'élèves dans les écoles où les promotions sont de dix à douze.

Donc, en approuvant la manière de procéder de ma collègue et amie de Grenoble, je me permets d'en exposer une autre qui a donné, et qui donne encore, je crois, d'excellents résultats dans une école de trente-six élèves de l'académie de Clermont.

Tous les dimanches matin, deux élèves de troisième année, à tour de rôle, sont chargées de préparer le repas de midi. Le menu a été composé de façon à indiquer des plats variés, exigeant chaque fois de nouvelles préparations, ou, si les circonstances imposent le rôti au four, trop facile à exécuter, on se dédommage sur le plat de légumes ou le dessert : il consiste, ce jour-là, en compote, laitage, pâtisserie de ménage, etc.

La cuisinière (femme de confiance très dévouée à l'école) enseigne et dirige, l'économe surveille, la directrice... goûte et donne son avis. A midi, les élèves-cuisinières portent en triomphe leurs plats sur la table, et sont toujours chaudement acclamées par leurs compagnes.

Le soir, une des deux apprenties écrit le compte-rendu de la séance : recette des plats du jour, quantités employées, prix d'achat et de revient, proportions à observer pour un ménage moins nombreux que l'école, etc.

Le cahier de cuisine est conservé dans les archives et montré à chaque inspecteur, qui en fait toujours l'éloge.

Les résultats ont été excellents : toutes les anciennes élèves en fonctions aujourd'hui, et la plupart mariées, n'oublient pas, en donnant des nouvelles de leur école et de leurs élèves, d'ajouter que leur ménage n'est pas en souffrance et qu'on est content de leur cuisine.

Quant aux objections que ce surcroît de travail pourrait soulever : perte de temps, contact avec les domestiques, insuffisance de l'apprentissage, elles sont faciles à réfuter.

Le temps est élastique; on en trouve suffisamment quand on sait utiliser les minutes. Dans l'école en question, toutes les élèves, depuis cinq ans, ont été reçues au brevet supérieur.

Les rapports avec les domestiques demandent plus de surveillance; aussi ce qui était possible dans une école ne l'a pas été dans une autre, où le choix des serviteurs laissait à désirer.

Enfin les élèves qui auront préparé une vingtaine de plats ne seront jamais des cordons-bleus, — pas plus qu'elles ne sont des institutrices consommées parce qu'elles ont fait quelques semaines de service à l'école annexe. Mais dans les deux cas elles ont mis la main à la pâte, et ne sont plus aussi novices, aussi empruntées devant les petites difficultés qui se présentent à elles dès leur sortie de l'école.

Une directrice d'école normale.

A propos de la note de M. le recteur Bizos sur l'enseignement de la cuisine à l'école normale d'institutrices de Grenoble, parue dans notre dernier numéro, un journal de Paris, la *Lanterne*, a publié l'entrefilet suivant :

« La *Revue pédagogique* annonce qu'un cours de cuisine vient d'être organisé à l'école normale d'institutrices de Grenoble.

Les élèves sont chargées à tour de rôle de faire la cuisine pour leurs camarades.

Il paraît que, l'émulation aidant, elles réussissent à merveille.

Cette cuisine, comme du reste la lessive du linge sale, se fait sous la surveillance des professeurs de sciences.

Peut-être une cuisinière et une simple lessiveuse seraient-elles meilleures pour cet emploi? »

La *Lanterne* ignore probablement que, dans les écoles normales d'institutrices, les *professeurs de sciences* sont des dames, et qu'en général ces dames, qui ne croient pas déroger en s'occupant à tour de rôle du pot-au-feu de leurs élèves, s'entendent aux opérations culinaires et à celles du blanchissage tout aussi bien, sinon mieux, qu'une fille de cuisine ou une lessiveuse.

CAUSERIE LITTERAIRE

Le secrétaire perpétuel de l'Académie des sciences morales prononce, chaque année, dans une séance solennelle, l'éloge de quelqu'un des membres qui ont honoré la Compagnie. En cette qualité, M. Jules Simon nous avait déjà donné les portraits de Thiers, de Guizot, de Rémusat, ceux de Mignet, de Michelet, de Henri Martin. Voici une nouvelle série. Elle réunit les noms de Caro, de Louis Reybaud, de Michel Chevalier, de Fustel de Coulanges [1].

Le temps est passé, sans retour, des éloges académiques, tels qu'ils furent chers au dix-huitième siècle, tels qu'on les pratiquait encore il y a une cinquantaine d'années. Nous avons perdu le goût du style pompeux et des louanges hyperboliques. Les discours de M. Simon ne ressemblent même pas à ces notices de Mignet que, chaque année, les lettrés attendaient avec impatience et que l'on se plaisait à citer comme des modèles. Avec leur langue sobre et forte, parfois comme martelée, avec leur allure un peu hautaine, il faut convenir qu'elles avaient grand air; on y pouvait trouver cependant, çà et là, un peu de solennité et d'apparat. La manière de M. Simon est tout autre. La solennité n'est point son fait. Il est, avant tout, un aimable causeur, plein d'aisance et de malice. Il aime à s'étendre; il ne hait point les digressions; il se plaît aux anecdotes, qu'il conte à merveille. Les discours académiques gagnent ainsi en vie et en mouvement ce qu'ils perdent en majesté.

Des quatre noms que réunit ce volume, deux appartiennent à l'Université et lui restent chers, ceux de Caro et de Fustel de Coulanges. Quant à Louis Reybaud et à Michel Chevalier, ils furent des économistes. Si Louis Reybaud doit sa popularité à l'aimable satire de *Jérôme Paturot*, ce furent ses études sur les réformateurs sociaux du temps de Louis-Philippe qui lui ouvrirent les portes de l'Académie des sciences morales. Mais Louis Reybaud ne fut jamais qu'un théoricien et un homme de cabinet. Michel

---

1. *Notices et portraits*. Un volume in-8°, Calmann-Lévy, éditeur.

Chevalier, lui, fut, en même temps qu'un homme d'étude, un homme d'action. Après avoir consacré une partie de sa vie à prêcher la doctrine saint-simonienne du libre échange, il eut la joie de voir triompher sa théorie et l'honneur d'être appelé à la mettre en pratique. Les fameux traités de commerce avec l'Angleterre de 1860 ont été son œuvre plus encore que celle de Rouher et de Napoléon III.

Aujourd'hui, une réaction s'est faite en France. Notre pays est revenu au système de protection. L'œuvre de Michel Chevalier a été défaite en grande partie, et ce n'est pas sans une arrière-pensée malicieuse que M. Jules Simon, lui-même partisan convaincu du libre échange, a voulu prononcer l'éloge de Michel Chevalier, au moment même où succombait la cause défendue par lui avec tant de persévérance.

Il est certain que la liberté commerciale n'est point un principe. Il n'y a ici d'autre règle à suivre que l'intérêt bien entendu. Et cela est si vrai, que les libre-échangistes les plus convaincus n'ont jamais songé à supprimer absolument les douanes et les tarifs compensateurs, et que les protectionnistes les plus résolus n'ont jamais songé à fermer absolument les frontières aux produits de l'étranger. Tout est ici question de mesure et d'opportunité. Tel système peut être bon en tel temps et en tel lieu, qui sera détestable en tel autre temps et en tel autre lieu. C'est au législateur à peser le pour et le contre, et à voir de quel côté doit pencher la balance.

Aujourd'hui, la France relève les barrières que, durant trente années, elle avait abaissées; elle croit ainsi protéger le travail national et surtout l'agriculture. Si elle a tort ou raison, c'est ce que l'avenir se chargera de démontrer avant qu'il soit longtemps.

Deux choses sont pourtant certaines : l'une que la fortune de la France, depuis l'établissement du libre échange, à la prendre dans son ensemble et malgré les crises terribles que nous avons traversées, ne semble pas avoir diminué, tout au contraire ; l'autre, que le protectionnisme farouche, outre qu'il rendra la vie plus chère dans notre pays, diminuera forcément notre commerce, tant d'importation que d'exportation.

Nous pouvons voir déjà, par les violentes représailles de la Suisse, quelles conséquences il peut avoir pour nous.

Mais une autre chose encore est à considérer. Le problème économique se complique inévitablement pour nous d'une question de politique extérieure. Qu'un pays comme l'Amérique s'isole autant qu'il le veut du reste du monde, que ses tarifs douaniers équivalent à peu près à une prohibition, s'il y trouve son compte au point de vue financier, peu importe! Les États-Unis n'ont point de voisins qu'ils redoutent; ils n'ont ni alliances, ni sympathies à ménager. Il n'en va pas de même dans la vieille Europe, et, au siècle où nous vivons, ce sont surtout les intérêts qui font entre les peuples les sympathies et les alliances. Si, par son régime économique nouveau, la France venait à trop séparer ses intérêts de ceux de l'Italie, de l'Espagne, de la Belgique, de la Suisse et de l'Angleterre, elle pourrait bien courir le risque de se voir aussi isolée au point de vue politique, et de trouver ou hostiles ou indifférents ceux auprès desquels elle aurait pu, en un jour de péril, espérer de trouver un appui. La chose vaut qu'on y réfléchisse, et c'est ce qu'a voulu M. Jules Simon en retraçant la vie de Michel Chevalier et en rappelant son œuvre.

***

Ce sont également des portraits que nous présente M. Augustin Filon dans son nouveau volume, *Profils anglais*[1]. Ces profils, qui mériteraient plutôt le nom de portraits, sont ceux de quatre hommes d'État de l'Angleterre contemporaine : Lord Randolph Churchill, M. Chamberlain, M. John Morley, et Parnell. On s'étonnera peut-être que M. Filon n'ait pas donné la première place à l'homme politique le plus en vue de la Grande-Bretagne, à celui qui, maintenant même, à l'âge de quatre-vingt-quatre ans, est le chef du ministère. Mais M. Gladstone, le « grand vieillard », comme l'appellent les Anglais, est bien connu en France ; et, d'ailleurs, ainsi que le dit M. Filon, si son portrait manque ici, on peut dire qu'il est présent à chaque page de ce volume. C'est lui, en effet, qui depuis tantôt trente années n'a cessé de conduire et de mener à la victoire le parti libéral. En ce moment, il essaie, avant de mourir, d'accomplir la grande œuvre de sa vie : la pacification de l'Irlande, la réconciliation de l'Angleterre avec l'île-sœur. Il vient

1. Un vol. in-12, Calmann-Lévy, éditeur.

de déposer son projet de *Home rule*. Dans quelques mois nous saurons si, une fois encore, il aura échoué ou s'il pourra, comme Siméon, chanter le *Nunc dimittis*.

Ce n'est pas tâche aisée à un Français de parler des choses et des personnes de l'Angleterre. Jamais peuples ne furent plus près l'un de l'autre que ceux que sépare l'étroit canal de la Manche, et jamais peuples ne furent plus différents. Jamais nations que l'histoire a tant de fois rapprochées ou mises aux prises ne furent plus distinctes par le génie, les habitudes, les traditions. Il semble qu'il leur soit presque impossible de se comprendre et de se rendre mutuellement justice. Les circonstances de la vie de M. Filon l'ont placé dans des conditions toutes particulières. Fixé en Angleterre depuis plus de vingt années, il a pu longuement étudier nos voisins, s'initier à leur vie, apprendre à les bien connaître ; et c'est cette profonde connaissance du caractère et de l'esprit anglais qui fait le prix des études qu'il nous offre. Il a pu suivre de près, en observateur et en curieux, l'évolution démocratique qu'a inaugurée en 1867 la réforme de la loi électorale anglaise et qui, depuis lors, que les oscillations de l'opinion politique aient amené au pouvoir les *whigs* ou les *tories*, n'a jamais cessé de se poursuivre. Ainsi, tandis que dans notre pays toutes les transformations sociales ont été chèrement achetées, au prix de révolutions qui ont amené tant de ruines, l'Angleterre, grâce à ses habitudes de liberté et à son esprit pratique, se transforme insensiblement : ainsi, malgré les efforts et les violences des impatients, malgré les entêtements des défenseurs du passé, elle accomplit sans secousses son évolution de l'aristocratie féodale vers la démocratie.

Lord Randolph Churchill, après avoir eu sa période brillante, est depuis quelques années rentré un peu dans l'ombre. M. Filon pense, toutefois, que son jour pourrait bien revenir prochainement. M. Chamberlain, qui avait été longtemps le lieutenant le plus brillant comme le plus hardi de M. Gladstone, en qui l'on s'était habitué à voir comme le chef de la gauche avancée de l'Angleterre, s'est séparé de son ancien *leader* à propos de la question irlandaise. Il est, aujourd'hui, son adversaire. M. John Morley, au contraire, est resté fidèle à M. Gladstone. Il est, dans son entreprise présente, son collaborateur et son second.

M. John Morley n'a pas, comme M. Chamberlain, une fortune considérable, acquise dans l'industrie; il est, avant tout, un homme de cabinet et d'étude. C'est par les livres et comme penseur qu'il s'est fait connaître, et l'Angleterre lui doit les meilleurs ouvrages qui y aient été publiés sur la littérature française et en particulier sur les philosophes du dix-huitième siècle. A ce titre seul, il a droit à notre sympathie. La pensée de M. Morley est hardie et il a osé la dire franchement, sans se soucier de heurter ou les préjugés ou les hypocrisies convenus d'un si grand nombre de ses compatriotes. Des études littéraires et spéculatives, il a passé à la politique, comme journaliste d'abord, — et personne n'a été un polémiste plus net et plus incisif que lui, — et puis à la politique active, le jour où il est entré au Parlement. Il a porté partout ce qui est comme le trait propre de sa nature, un esprit ferme qui sait nettement ce qu'il veut et ce qu'il ne veut pas, un caractère un peu raide et cassant qui ne craint pas plus les inimitiés qu'il ne recherche la popularité. C'est lui qui, au moment de sa réélection, au risque de compromettre son succès, a franchement repoussé certaines revendications ouvrières. C'est lui qui, le premier, nommé ministre, vient de remplacer par une affirmation le traditionnel serment sur la Bible. Dans la question irlandaise, il a pris position dès le premier jour, et le *Home rule* est son œuvre autant que celle de M. Gladstone. Possède-t-il toutes les qualités d'un grand chef de parti? Le jour où M. Gladstone disparaîtra, sera-t-il capable de rallier autour de lui tous ses partisans, possédera-t-il, lui aussi, cette admirable stratégie parlementaire, qui est une des qualités essentielles d'un premier ministre? C'est à ce qu'il est permis de se demander.

Quant à Parnell, le dernier personnage dont se soit occupé M. Filon, voici maintenant un peu plus d'une année qu'il est mort. Il ne verra pas triompher, si tant est qu'elle triomphe, la liberté de l'Irlande, pour laquelle il a tant lutté. Mais, longtemps encore, on parlera de Parnell. Il n'était ni un homme d'études, ni un profond penseur, ni peut-être même un grand homme d'État. Mais jamais certainement on ne vit un homme mieux préparé par la nature pour donner et recevoir des coups — pour en donner surtout. Pendant dix années il a occupé non pas l'Angleterre seulement, mais on peut dire l'Europe entière, de ses agi-

tations et de ses combats. Il a tenu tête aux ministères, à la Chambre des communes, à la presse anglaise. A toutes les ressources de la parole, la plaisanterie âpre, la discussion serrée, l'invective passionnée et violente, l'éloquence parfois superbe, il joignait tout ce que l'esprit de chicane, la subtilité, l'art de lier ou de rompre des alliances, peuvent offrir d'armes au tacticien parlementaire le plus retors. Le Parlement anglais a vu le moment où par son « obstruction » il allait empêcher toute discussion d'aboutir. On l'a attaqué avec le dernier acharnement; on a essayé de le couvrir de boue; on a publié de prétendus autographes de lui, fabriqué des faux pour le transformer en complice des assassins de Phœnix Park. Le *Times*, avec toute la puissance dont il dispose, s'est rué sur lui. Ses amis mêmes osaient à peine le défendre. Il semblait irrémédiablement perdu. On l'a vu sortir de la lutte triomphant, ayant confondu ses adversaires, plus fort et plus redoutable que jamais. Et c'est à ce moment même qu'un misérable procès pour une faute d'ordre privé qui, ailleurs, eût été considérée tout au plus comme une peccadille, est venue ruiner à jamais la carrière politique de Parnell, l'a fait abandonner par presque tous ses partisans. Il n'avait plus qu'à mourir, car son rôle était désormais fini. Le terrible boxeur avait glissé sur une pelure d'orange et en tombant il s'était cassé les reins.

M. Filon se demande quel sera l'avenir de cette démocratie anglaise, dont la victoire n'est plus douteuse. L'avenir, pour lui, n'est pas sans inquiétude. Sans la liberté, il n'est pas plus de succès durable et de paix pour une démocratie que pour une aristocratie; et la démocratie anglaise semble aujourd'hui disposée à faire bon marché de la liberté, à imposer la tyrannie du nombre, à recourir à la force pour se débarrasser des obstacles qu'elle peut rencontrer. Si la question sociale est menaçante en France, où la propriété est morcelée, où les cultivateurs forment plus des deux tiers de la population, que n'a pas à craindre l'Angleterre, où la grande propriété est toujours la règle générale, où l'industrie, qui fait la force et la richesse du Royaume-Uni, occupe presque exclusivement les classes laborieuses? Nulle part la misère n'est plus épouvantable que dans les grandes cités anglaises; nulle part elle n'est plus hideuse à voir et n'offre un contraste plus douloureux avec l'opulence de certaines classes. La charité

si large qu'elle soit, est impuissante à soulager les maux. On compte dans la Grande-Bretagne à peu près en tout temps près de 600,000 ouvriers sans travail. Aux docks de Londres seulement 22,000 individus se présentent tous les jours demandant de l'ouvrage; 12,000, dit le maréchal Booth sont assurés d'en trouver; 6,000 ont des chances; les quatre autres milliers rentreront désespérés, sans avoir pu trouver du travail, sans rapporter du pain pour la femme et pour les enfants. Grave situation sociale! Et les remèdes qu'y propose le parti ouvrier, quand ils ne sont pas impraticables et chimériques, sont des remèdes violents et révolutionnaires.

***

Sous ce titre, *Heures d'Histoire*, M. Eugène-Melchior de Vogüé vient de réunir en un volume, publié à la librairie Armand Colin, les articles donnés par lui, de mois en mois, à la *Revue des Deux Mondes* pendant le cours de l'année dernière. Ce volume est de ceux dont on a dit que leur unité tient au fil de la reliure. Quel que soit le sujet, tous portent cependant bien la marque du même esprit et sont écrits du même style aimable et brillant. On a lu ces articles avec plaisir, lorsqu'ils ont paru, et c'est avec plaisir encore qu'on les relira. Il s'y trouve un peu de tout: de la critique littéraire et de l'histoire, des études morales, et même de la politique contemporaine. Je signale, entres autres, une étude solide et substantielle sur l'*Histoire de la monarchie de Juillet* de M. Thureau-Dangin, auquel l'Académie française vient d'ouvrir ses portes, un portrait de Lamartine et un portrait de Chateaubriand. M. de Vogüé a bien parlé de Lamartine et montré comment, en lui, la vérité et la poésie se mêlaient et se confondaient sans cesse. Il a bien parlé aussi de Chateaubriand, en qui il voit, avant tout, ce qu'il appelle une « âme de désir », une âme jamais assouvie, tourmentée de besoins vagues et dévorants, incapable de se prendre à quoi que ce soit, de se jamais satisfaire. Cette maladie du siècle a fait sa gloire et sa puissance d'écrivain; elle a fait aussi le tourment de sa vie. Il en a été le premier et le plus profondément atteint. A combien d'autres âmes ne l'a-t-il pas communiquée?

Celui qui se vantait d'avoir restauré la religion catholique en

France, au moment où Bonaparte promulguait le Concordat, l'auteur du *Génie du Christianisme*, qui prétendait avoir ranimé la foi dans un si grand nombre d'âmes, a, en réalité, troublé bien plus d'âmes qu'il n'en a raffermi. Qu'aurait dit Pascal, qu'aurait dit Bossuet, ces véritables chrétiens du dix-septième siècle, pour qui la religion était en réalité la vie intérieure, l'épuration du cœur, la victoire remportée sur la concupiscence, de ce christianisme nouveau tout extérieur, uniquement préoccupé de goûter les joies toutes païennes des pompes du culte catholique, ou la mystérieuse poésie de nos vieilles cathédrales? Il n'y aurait vu qu'un dangereux dilettantisme, bien plutôt fait pour livrer carrière aux passions et ouvrir la porte à tous les désordres que pour conduire les fidèles dans l'âpre voie du salut. Et tel fut bien, en effet, pour son compte, celui que Sainte-Beuve avait appelé, « un épicurien qui avait l'imagination catholique »; tels ont été, après lui, bien d'autres prétendus chrétiens de notre siècle.

De tous ces articles de M. de Vogüé, celui qui a fait le plus de bruit au moment de son apparition, c'est le premier, celui que l'auteur a intitulé *Les Cigognes*. M. de Vogüé y passait en revue un certain nombre de récentes publications. Il y voyait certains signes annonçant, après la période de scepticisme et de pessimisme qui a soufflé sur la France, un retour de préoccupations spiritualistes, comme le vol des cigognes annonce le retour de la belle saison. Il s'en réjouissait; il félicitait ceux qui se sont mis à la tête de ce mouvement; il les encourageait. Il ne pouvait cependant s'empêcher de leur donner, en finissant, quelques conseils. C'était, avant tout, tout en prêchant la vertu, de ne la prêcher ni d'une façon ennuyeuse, ni d'une façon trop austère. La France n'aime pas les longs sermons. Notre pays est celui de Rabelais et de Voltaire. Il faut nous prendre comme nous sommes, sérieux à nos heures, mais, à d'autres heures aussi, légers et même frivoles. « Nous sommes chose légère, comme disait La Fontaine, et volons à tous les vents ». C'est pour cela que ni la Réforme au seizième siècle, ni le Jansénisme au dix-septième, n'ont jamais pu conquérir que la minorité des âmes françaises. Que ce soit un bien ou un mal, nous sommes et resterons Latins. Il nous faut de l'air, du soleil, de la gaieté. Il y aura toujours chez nous plus de sages que de saints. Le conseil

si large qu'elle soit, est impuissante à soulager les maux. On compte dans la Grande-Bretagne à peu près en tout temps près de 600,000 ouvriers sans travail. Aux docks de Londres seulement 22,000 individus se présentent tous les jours demandant de l'ouvrage; 12,000, dit le maréchal Booth sont assurés d'en trouver; 6,000 ont des chances; les quatre autres milliers rentreront désespérés, sans avoir pu trouver du travail, sans rapporter du pain pour la femme et pour les enfants. Grave situation sociale! Et les remèdes qu'y propose le parti ouvrier, quand ils ne sont pas impraticables et chimériques, sont des remèdes violents et révolutionnaires.

***

Sous ce titre, *Heures d'Histoire*, M. Eugène-Melchior de Vogüé vient de réunir en un volume, publié à la librairie Armand Colin, les articles donnés par lui, de mois en mois, à la *Revue des Deux Mondes* pendant le cours de l'année dernière. Ce volume est de ceux dont on a dit que leur unité tient au fil de la reliure. Quel que soit le sujet, tous portent cependant bien la marque du même esprit et sont écrits du même style aimable et brillant. On a lu ces articles avec plaisir, lorsqu'ils ont paru, et c'est avec plaisir encore qu'on les relira. Il s'y trouve un peu de tout: de la critique littéraire et de l'histoire, des études morales, et même de la politique contemporaine. Je signale, entres autres, une étude solide et substantielle sur l'*Histoire de la monarchie de Juillet* de M. Thureau-Dangin, auquel l'Académie française vient d'ouvrir ses portes, un portrait de Lamartine et un portrait de Chateaubriand. M. de Vogüé a bien parlé de Lamartine et montré comment, en lui, la vérité et la poésie se mêlaient et se confondaient sans cesse. Il a bien parlé aussi de Chateaubriand, en qui il voit, avant tout, ce qu'il appelle une « âme de désir », une âme jamais assouvie, tourmentée de besoins vagues et dévorants, incapable de se prendre à quoi que ce soit, de se jamais satisfaire. Cette maladie du siècle a fait sa gloire et sa puissance d'écrivain; elle a fait aussi le tourment de sa vie. Il en a été le premier et le plus profondément atteint. A combien d'autres âmes ne l'a-t-il pas communiquée?

Celui qui se vantait d'avoir restauré la religion catholique en

France, au moment où Bonaparte promulguait le Concordat, l'auteur du *Génie du Christianisme*, qui prétendait avoir ranimé la foi dans un si grand nombre d'âmes, a, en réalité, troublé bien plus d'âmes qu'il n'en a raffermi. Qu'aurait dit Pascal, qu'aurait dit Bossuet, ces véritables chrétiens du dix-septième siècle, pour qui la religion était en réalité la vie intérieure, l'épuration du cœur, la victoire remportée sur la concupiscence, de ce christianisme nouveau tout extérieur, uniquement préoccupé de goûter les joies toutes païennes des pompes du culte catholique, ou la mystérieuse poésie de nos vieilles cathédrales? Il n'y aurait vu qu'un dangereux dilettantisme, bien plutôt fait pour livrer carrière aux passions et ouvrir la porte à tous les désordres que pour conduire les fidèles dans l'âpre voie du salut. Et tel fut bien, en effet, pour son compte, celui que Sainte-Beuve avait appelé, « un épicurien qui avait l'imagination catholique »; tels ont été, après lui, bien d'autres prétendus chrétiens de notre siècle.

De tous ces articles de M. de Vogüé, celui qui a fait le plus de bruit au moment de son apparition, c'est le premier, celui que l'auteur a intitulé *Les Cigognes*. M. de Vogüé y passait en revue un certain nombre de récentes publications. Il y voyait certains signes annonçant, après la période de scepticisme et de pessimisme qui a soufflé sur la France, un retour de préoccupations spiritualistes, comme le vol des cigognes annonce le retour de la belle saison. Il s'en réjouissait; il félicitait ceux qui se sont mis à la tête de ce mouvement; il les encourageait. Il ne pouvait cependant s'empêcher de leur donner, en finissant, quelques conseils. C'était, avant tout, tout en prêchant la vertu, de ne la prêcher ni d'une façon ennuyeuse, ni d'une façon trop austère. La France n'aime pas les longs sermons. Notre pays est celui de Rabelais et de Voltaire. Il faut nous prendre comme nous sommes, sérieux à nos heures, mais, à d'autres heures aussi, légers et même frivoles. « Nous sommes chose légère, comme disait La Fontaine, et volons à tous les vents ». C'est pour cela que ni la Réforme au seizième siècle, ni le Jansénisme au dix-septième, n'ont jamais pu conquérir que la minorité des âmes françaises. Que ce soit un bien ou un mal, nous sommes et resterons Latins. Il nous faut de l'air, du soleil, de la gaieté. Il y aura toujours chez nous plus de sages que de saints. Le conseil

de M. de Vogüé est bon, et plus nous souhaitons le succès de ceux qui essaient de rendre à notre pays une boussole morale qui lui manque trop aujourd'hui, plus nous souhaitons aussi qu'ils ne compromettent pas leur entreprise par un zèle imprudent et exagéré.

Que pense, au fond, M. de Vogüé lui-même, quelles sont ses conclusions, quelle est sa foi, quelles sont ses espérances? Voilà ce qu'on s'est demandé souvent après avoir lu ses livres, et ce qu'on peut se demander encore après avoir lu celui-ci. En politique, en religion, en philosophie, sur quelles ancres s'appuie-t-il? On voit bien qu'il unit à de vagues regrets sur le passé, de vagues espérances pour l'avenir; que si le socialisme, le socialisme chrétien, tout au moins, a ses sympathies, la démocratie ne lui plaît guère; qu'il parle assez souvent de Dieu et de la Providence, du bon génie de la France. Mais quand on essaie un peu de préciser, on se sent fort embarrassé. En politique, veut-il, oui ou non, restaurer quelqu'un des régimes déchus, ou accepte-t-il franchement et sans arrière-pensée la République? En matière religieuse, s'il admire fort Léon XIII, s'il goûte la poésie de la Rome chrétienne, est-il franchement un chrétien, accepte-t-il dans leur intégrité les dogmes de l'Église catholique et la rigueur de ses prescriptions morales? C'est là ce que l'on voudrait savoir et ce qu'il ne nous dit point. Et, peut-être, au fond, n'a-t-il jamais bien répondu lui-même à ces questions. Il y a un peu du poète en M. de Vogüé; il aime les beaux et nobles lieux communs qui prêtent à l'éloquence. Il se plaît aux jeux de son esprit, aux rêveries sur le passé ou l'avenir, à la mélancolie des souvenirs, à la magie des illusions. Il se berce de ses phrases harmonieuses et élégantes, comme il en berce ses lecteurs.

Et peut-être, lui aussi, est-il atteint de ce mal de tant d'esprits à l'époque où nous vivons, la crainte d'être dupes ou de passer pour dupes. Tourner autour du lard, rien de mieux, mais entrer dans la ratière, oh! que nenni! Parler vaguement de régénération morale, de la beauté et de la grandeur de la foi, du besoin de croire pour les sociétés, regretter les temps des fermes croyances — cela ne compromet point un homme d'esprit, tout au contraire, cela est même fort bien porté. Mais à formuler son credo, n'eût-il que peu d'articles, ou à accepter humblement le vieux credo

promulgué par l'Église catholique, on court risque, en ces jours de scepticisme, de passer pour un simple et un pauvre d'esprit. Mieux vaut ne s'y point exposer et se borner à respirer l'élégant parfum des petites fleurs qui poussent sur les ruines. Si tel était, par hasard, le cas de M. de Vogüé, il serait, aux jours actuels, en nombreuse compagnie.

***

L'une des périodes de notre histoire littéraire que notre temps connaît le moins, c'est celle des vingt premières années de notre siècle. On sait les noms de Baour-Lormian, de Lebrun, que ses contemporains appelèrent Lebrun-Pindare, de Chênedollé, d'Esménard. Qui a lu leurs odes ou leurs poèmes? Qui lit les tragédies de Reynouard, de Legouvé, de Népomucène Lemercier? Qui connaît de Millevoye autre chose que la *Chute des feuilles?* Qui a retenu de Delille autre chose que certaines périphrases dont on se divertit? Tous ces hommes eurent pourtant leur heure de gloire et trouvèrent des admirateurs.

Ce que l'on appelle la littérature du premier Empire a eu un grand malheur; elle représente une époque de transition. Ce n'est plus la grande littérature classique; ce n'est même plus la littérature du dix-huitième siècle, et ce n'est pas encore la littérature du dix-neuvième siècle. Ce qui a précédé et ce qui a suivi lui a fait également tort.

Aussi est-il intéressant pour les curieux de voir se ranimer un peu ces figures qui ont pâli, d'entendre un de leurs contemporains parler de ces hommes aujourd'hui oubliés, et leur redonner ainsi un peu de vie. C'est ce service que vient de leur rendre le journal intime d'Edmond Géraud, dont, sous ce titre : *Un homme de lettres sous l'Empire et la Restauration* [1], M. Maurice Albert vient de publier les principaux fragments.

Edmond Géraud est cet étudiant bordelais dont M. Gaston Maugras a édité, il y a quelques années, les lettres si intéressantes sur la Révolution. Venu à Paris en 1789, il y était resté jusqu'en

1. Un volume in-12, Flammarion, éditeur.

1792; il avait partagé tous les enthousiasmes révolutionnaires; il s'était même engagé à l'appel de la patrie en danger, ce qui ne l'empêcha pas, quelque vingt ans plus tard, de devenir un légitimiste ardent et un fougueux réactionnaire. Mais, s'il connut les passions politiques, Géraud était avant tout un homme d'étude, épris de poésie et de littérature. Il a fait lui-même beaucoup de vers et publié, non sans succès, un volume de poésies en 1818. Ses romances furent populaires sous la Restauration, et Victor Hugo, dans les *Misérables*, les fait encore chanter par ses étudiants. Mais Edmond Géraud était un liseur, et, comme tous ceux qui lisent, il était curieux de tout ce qui se rapporte aux écrivains, s'intéressait à leur vie, à leurs faits et gestes, ne négligeait aucune occasion de les approcher, aimait à réunir les anecdotes qui les concernaient. Chaque soir, il consignait dans son journal ses réflexions sur ses lectures de la journée et aussi les détails biographiques, les petites histoires qu'il avait pu recueillir. M. Maurice Albert n'a eu qu'à glaner dans ce journal, précieusement conservé par la fille d'Edmond Géraud, M[me] Jardel-Géraud, pour y trouver la matière d'un piquant volume. Il y a joint une introduction fort agréable à lire et d'une appréciation très fine et très juste.

Je prends, au hasard, deux ou trois anecdotes dans le *Journal* d'Edmond Géraud. Baour-Lormian était prodigieusement vaniteux. Il avait recueilli toutes les critiques et toutes les satires faites contre lui; il s'en faisait gloire. Quelqu'un disait de lui qu'il recevrait volontiers des coups de bâton sur la place publique, à la condition que tout le monde le sût. Lebrun, qui, royaliste fougueux avant le 10 août, s'était, le lendemain, fait ardent révolutionnaire, avait la langue fort méchante. Il avait poursuivi de ses épigrammes une femme qui lui avait publiquement rappelé sa palinodie. Un jour, on parlait devant celle-ci de La Fontaine qu'on avait surnommé le *Fablier* parce qu'il n'avait produit que des fables. « S'il en est ainsi, dit quelqu'un, comment appellerons-nous Lebrun qui ne fait que des odes? — Eh bien, reprit-elle, nous l'appellerons l'*Odieux.* » — Delille s'était marié et sa femme lui faisait la vie dure; on prétend même qu'elle le battait. Un jour, dans un mouvement de colère, elle lui lança à la tête un gros in-folio. Delille ramassa tranquillement le gros volume

et lui dit : « Je vous serai obligé, ma chère, de réduire désormais vos faveurs au plus petit format ». Une dernière anecdocte. Marie-Joseph Chénier avait fait un rapport sur les troubles de Lyon ; mais ce rapport n'était appuyé sur aucun document. On fit cette épigramme qui courut Paris :

J'ai fait des pièces, un rapport.
J'ai fait mon rapport et mes pièces
Avec des pièces de rapport.
Mon rapport est comme mes pièces :
Car mes pièces sont sans rapport,
Comme mon rapport est sans pièces.

Les jugements littéraires d'Edmond Géraud ont aussi leur prix, en ce qu'ils nous montrent à quel point un homme est, quoi qu'il fasse, l'homme de sa génération. Géraud avait été un ardent admirateur de Chateaubriand et de Mme de Staël. Il avait eu la curiosité du moyen âge à une époque où chez nous le moyen âge était encore généralement dédaigné. Il avait été, on peut le dire, un romantique avant le romantisme. Et, cependant, lorsqu'arrive l'épanouissement de la poésie romantique, lorsque l'exemple de Chateaubriand, les théories du *Génie du Christianisme* et de l'*Allemagne* de Mme de Staël en viennent à porter tous leurs fruits, Edmond Géraud, qui a maintenant la cinquantaine, se refuse à suivre un mouvement auquel il semblait que toutes ses sympathies dussent être, d'avance, acquises. S'il fait grâce aux *Premières Méditations* de Lamartine, il n'en subit point le charme. Dès les *Secondes Méditations*, il proteste violemment. Et, de même, il protestera contre la *Mort de Socrate*, contre les *Harmonies poétiques*. Il déclare que Lamartine est fini, vidé. Quant à Victor Hugo, l'ardent royalisme de ses odes ne suffit pas à lui faire pardonner la barbarie du style et la monstruosité des images. Victor Hugo lui paraît simplement grotesque. *Cromwell* et sa préface, les *Orientales*, *Hernani*, sont pour lui un thème toujours nouveau de moqueries et de railleries. Il n'est pas plus indulgent pour l'auteur d'*Eloa* que, cependant, il connaît, qui lui a même fait l'honneur de le consulter sur ses vers. Pauvre Edmond Géraud, qui serait surpris, sinon lui, s'il voyait ce que pensent aujourd'hui de Lamartine, de Victor Hugo et de Vigny, ceux qui s'intéressent aux lettres françaises ! Ne nous moquons

pas trop de lui, cependant, car qui de nous est bien sûr qu'il n'en fera pas autant devant quelque manifestation nouvelle de l'art, dans l'éternelle transformation de toutes les choses d'ici-bas !

Charles BIGOT.

P. S. — Cette Causerie était terminée lorsqu'est arrivée la mort de M. Taine. Je n'ai ni le temps ni la place pour parler comme il conviendrait de l'illustre écrivain que la France vient de perdre. Je voudrais pourtant, en saluant sa mémoire, rappeler brièvement quelle a été son œuvre et quelle place elle occupe dans la littérature contemporaine.

Hippolyte Taine était né en 1828; il n'avait donc pas encore soixante-cinq ans. Après de brillantes études, et un prix d'honneur en rhétorique, il entra le premier à l'École normale, dans cette promotion fameuse de 1848 qui comptait parmi ses membres About, Paul Albert, Francisque Sarcey, Alfred Assolant, d'autres encore. Refusé à l'agrégation de philosophie, à sa sortie de l'École, à cause des doctrines qu'il avait émises, il fut envoyé comme professeur de sixième dans un collège de province, et bientôt, jetant aux orties sa robe de professeur, il revint travailler à Paris.

Il resta bien universitaire cependant. L'École normale avait mis sa marque sur son esprit et pour la vie entière. Taine s'est exercé en bien des genres divers, et l'on peut même dire qu'il n'en est point auquel il n'ai touché. Il débuta par un pamphlet, *Les philosophes français au XIXe siècle*, où il prenait à partie et raillait âprement la philosophie spiritualiste officielle et ses représentants, Cousin entre tous. Il a été critique littéraire. Il a publié plusieurs volumes d'études et de portraits, dont quelques-uns sont des morceaux excellents. Il a écrit une étude sur *Tite-Live*, que couronna l'Académie Francaise; une étude sur les *Fables de La Fontaine*, qui lui servit de thèse au doctorat. Il a donné des livres de voyage, un *Voyages aux Pyrénées*, des *Notes sur l'Angleterre*, un *Voyage en Italie*. Il a publié une série d'études sur l'art en Grèce, à la Renaissance, en Hollande, résumé de ses cours d'esthétique à l'École des Beaux-Arts. Il a fait en cinq volumes l'*Histoire de la littérature anglaise*. Il a exposé sa philosophie

positive et sensualiste dans un grand ouvrage en deux volumes, intitulé *De l'intelligence*. Il a, enfin, consacré les vingt dernières années de sa vie à ce travail sur les *Origines de la France contemporaine*, que la mort l'a empêché d'achever. Il a touché à tout, on le voit, littérature, philosophie, art, histoire, il a même, sous le nom de Frédéric-Thomas Graindorge, essayé de se faire une fois moraliste et observateur de la vie parisienne; et, cependant, au fond, sa méthode n'a point changé lorsqu'il changeait de sujet, pas plus que le caractère de son esprit, ou le but qu'il se proposait.

Dans tous ses travaux si divers, il a été d'abord, il a été uniquement professeur. Partout et toujours, son unique souci a été d'exposer une thèse, de développer une doctrine, de démontrer. Aucun esprit ne fut plus sérieux, plus didactique, plus logique. Aucun maître, enseignant la géométrie, ne se montra jamais plus préoccupé de mettre ses théorèmes en ordre et de porter l'évidence dans chaque démonstration.

Cet appareil logique et didactique, loin de le dissimuler, Taine semblait au contraire prendre plaisir à le bien étaler, à le rendre visible à tous les yeux. De là la puissance de ses livres, leur clarté, leur netteté, leur précision; de là aussi, dans sa manière, on ne sait quoi de toujours tendu, et qui fatigue à la longue, un manque complet d'abandon et d'imprévu; de là également, dans tous ses livres, cet esprit de système qui prétend faire rentrer toutes choses de force et quand même dans la thèse que l'auteur soutient, qui prétend renfermer la réalité vivante et complexe dans les formules rigides et les cadres inflexibles que sa logique a tracés. Personne ne démontre plus impérieusement que M. Taine, et, cependant, il ne convainc pas toujonrs et il persuade rarement.

Sur cette rigueur de l'appareil démonstratif, M. Taine, dans tous ses livres, jetait son style comme un magnifique manteau. C'est à ce style, au moins autant qu'à la force de sa pensée, qu'il a dû son succès et son empire. Ce style était d'un merveilleux éclat, abondant et fort, plein de nombre, d'une richesse et d'une variété de mots extraordinaires, éblouissant d'images qui souvent s'entre-choquaient, un style nerveux, impétueux, qui, sans cesse, réveillait et secouait le lecteur, qui ne le laissait pas respirer un moment, qui le forçait à suivre haletant et emporté par ce mou-

vement et cette fougue. Quelqu'un a dit jadis que M. Taine avait fourbu la langue française. Mais, jusque dans ce débordement d'images, dans cet emportement de la langue, on sentait aussi je ne sais quoi de tendu, de systématique, de voulu; tout chez M. Taine, jusqu'à son imagination même, semblait être un effet de sa volonté.

C'est par cette volonté que M. Taine s'est imposé, c'est par elle qu'il a conquis son autorité et son influence. Je prononçais le mot d'empire tout à l'heure, et le mot n'est pas trop fort. C'est un véritable empire que M. Taine a exercé sur toute une génération de jeunes gens, fascinés et dominés par lui. Pendant une vingtaine d'années, il a été pour beaucoup le maître sur la parole duquel ils juraient. La formule par laquelle il avait essayé de renouveler la critique littéraire, cette doctrine de l'influence des milieux qui voit en l'homme un résultat de l'époque où il vit et du milieu où il grandit, cette formule a été quelque temps tenue pour parole d'Évangile. On s'est aperçu depuis que, si elle contient une part de vérité, elle n'est pas toute de vérité, et que, si l'homme subit bien des influences extérieures, il est cependant autre chose qu'un produit chimique; que l'individualité et la personnalité comptent bien pour quelque chose aussi.

Deux ouvrages surtout, à côté du livre de l'*Intelligence*, restent de ce prodigieux travailleur : son *Histoire de la littérature anglaise*, ses *Origines de la France contemporaine*. Dans la littérature anglaise, M. Taine avait trouvé un sujet qui convenait admirablement à son esprit, et où ses défauts mêmes l'ont presque aussi bien servi que ses qualités. Ce livre est bien près d'être un chef-d'œuvre. Quant aux *Origines de la France contemporaine*, on sait les admirations et les ardentes critiques dont elles ont été l'objet. Ce n'est pas ici le lieu d'essayer de juger ce grand débat. Pour l'ancien régime, pour la Révolution, M. Taine s'est montré également sévère, et l'œuvre de centralisation poursuivie et parachevée par Napoléon ne l'a pas trouvé plus indulgent. On attendait avec impatience les conclusions de l'auteur, ses prévisions sur l'avenir de la France. C'est là précisément le travail dont la mort venue trop tôt nous aura privés. On peut deviner cependant qu'elles avaient peu de chances d'être optimistes. Quoique l'on pense de l'ouvrage et des doctrines de l'auteur, on ne peut

refuser son admiration à ce travail si patient, si sincère, d'une si prodigieuse documentation, poursuivi durant plus de vingt années avec tant de persévérance, de volonté sans défaillance. Il restera bien l'œuvre définitive et capitale de M. Taine, son œuvre la plus complète et la plus significative, celle où se voient le mieux, en des proportions qui ont grandi avec l'importance même du sujet, toutes les qualités et tous les défauts de ce grand esprit : la solidité et le bel ordre de la composition, l'enchaînement de toutes les parties, la rigueur de la démonstration, la majesté et la magnificence de l'exposition, et aussi la volonté systématique, la simplification de la réalité, la tyrannie du théoricien qui soumet de force tous les hommes et toutes les choses à des mesures marquées d'avance, comme le forgeron contraint le métal à passer par la filière d'un laminoir. C. B.

LECTURES VARIÉES

Édouard Charton, le créateur du « Magasin pittoresque[1] ».

... Ce fut, comme je viens de le dire, en 1832 qu'il se trouva ou, si vous voulez, qu'il se fit. Entrons dans son esprit à cette date, et voyons ce qui s'y passe. Nous le pouvons d'autant plus que c'est la dernière crise de son histoire et qu'il ne reste plus, après cela, qu'à faire la nomenclature de ses livres.

Charton nous a donné le motif de cette crise, et de toute sa vie, dans les premiers mots de son dernier livre, le *Tableau de Cébès.*

Qu'est-ce que *Cébès?* Je n'en sais rien. Je ne sais pas quelle était la profession de Cébès, quelle était son histoire, s'il en eut jamais une, et s'il est autre chose qu'une création de l'imagination de Platon. Je ne sais pas davantage si le *Tableau* dont parle *Cébès* dans le *Phédon*, et qui est une allégorie de la vie humaine, a jamais existé. Mérian a fait une gravure qui ressemble assez à l'idée qu'on se fait du tableau de *Cébès*, mais le tableau de cette gravure a-t-il existé quelque part? Je n'en sais rien. Charton assure qu'il a vu un *Tableau de Cébès* moderne, qui était l'œuvre de M. Dubosq, professeur de dessin au collège de Sens, œuvre puissamment conçue, assez habilement exécutée et misérablement détruite par l'humidité dans l'espèce de caveau où elle était peinte. Ce tableau qui, lui au moins, n'est pas imaginaire, mérite-t-il les éloges que Charton lui a donnés? Je n'en sais rien. Sur ce tableau, il a écrit un joli livre, qui est l'histoire morale de sa vie. En voici le début :

« J'étais bien petit. Un jour d'été, près de Sens, ma ville natale, mon père, ma mère et moi, nous suivions un étroit sentier sur la colline Saint-Bon, qui me paraissait alors une haute montagne. Ma mère me tenait par la main, mon père marchait en tête et s'arrêtait de temps à autre pour nous encourager.

» — En avant! disait-il en se tournant vers nous.

» Puis il continuait à nous précéder.

» — Oui, en avant! lui répondit ma mère, mais il faut aider les petits.

» — Grande vérité! chère amie, reprit mon père.

» Et il descendit aussitôt vers nous pour me tendre aussi la main. »

Charton, qui n'oubliait rien, n'oublia jamais cette petite scène. En 1832, il avait vingt-cinq ans. C'était, par son âge, un homme fait, et, par la vie qu'il avait menée, un homme mûr. Il se voyait tout à coup, par la débâcle des saint-simoniens, dans l'obligation de trouver les moyens de vivre et, ce qui lui importait encore plus, de trouver

1. Extrait d'une *Notice sur Édouard Charton*, lue par M. Jules Simon dans la séance annuelle de l'Académie des sciences morales et politiques.

l'emploi de son esprit et de son cœur. Il se souvint du mot de son père : « En avant! » et du mot de sa mère : « Il faut aider les petits ».

... Il doutait de lui-même comme orateur; mais il se sentait journaliste : il l'était. Il avait été, dans le *Bulletin de la morale chrétienne*, un journaliste moralisant; dans le *Globe*, un journaliste belligérant. Ce mot de journal évoque aujourd'hui pour nous une idée qui a bien peu d'analogie avec ce qu'était un journal en 1832. Il y avait, à Paris, cinq ou six grands journaux, où les discussions étaient graves, les informations peu abondantes, et qui n'étaient lus que par la bourgeoisie éclairée. Le peuple ne les connaissait pas; il ne songeait pas que ce moyen d'action et de propagande pût jamais tomber entre ses mains. Émile de Girardin n'avait pas encore opéré sa réforme dans le prix des journaux, qui fut le petit commencement d'une très grande chose.

Charton voyait qu'en Angleterre le nombre de ceux qui savaient lire et qui demandaient à lire était considérable. J'étais encore frappé, dans un voyage que je fis en Angleterre, trente ans plus tard, de voir un journal dans les mains de tous les voyageurs de chemins de fer, même des voyageurs de troisième classe. Les bergers que j'apercevais en traversant la campagne à toute vitesse avaient un parapluie d'une main et un livre de l'autre. Nous étions plus arriérés que cela, de ce côté-ci de la Manche. En 1832 surtout, le goût de la lecture n'existait chez nous que dans les classes aisées, et même, parmi elles, il se développait lentement, faute de ressources. On avait eu avant nous, chez nos voisins, l'idée de rendre les feuilles publiques attrayantes de deux façons : par leur texte et par des dessins dont le texte était orné. A l'époque où Charton prit sa grande et définitive résolution, l'historien Charles Knight venait de fonder le *Penny Magazine*, qui avait aussitôt prospéré, comme tout ce qui est attendu et nécessaire. Charton pensa que cette innovation pourrait être importée en France, que la lecture y deviendrait une sorte de besoin, comme en Angleterre, et qu'on pourrait faire du journal ainsi transformé une sorte d'instituteur public, chargé de répandre dans les foules des connaissances utiles, des idées justes et de grands sentiments. Il se dit qu'il était propre à entreprendre cette tâche et que, s'il la menait à bout, il se serait rendu grandement utile aux petits.

Le goût de l'art était inné chez lui comme la préoccupation des grands problèmes philosophiques. Tout enfant, M. Dubosq, son maître de dessin, l'avait compté parmi ses meilleurs élèves. Le fameux *Tableau de Cébès* les avait lié l'un à l'autre d'une amitié étroite, malgré la différence des âges. Charton était l'unique confident du peintre et son unique admirateur. Il était aussi devenu, sans qu'on s'en aperçût de part ni d'autre, son conseiller. Transporté à Paris, à dix-sept ans, il courut au Louvre. Depuis le premier jour, il n'avait cessé de s'y rendre tous les dimanches. Il avait dans sa chambre quelques belles estampes, parmi lesquelles brillait le *Tableau de Cébès*, une bonne gravure que Dubosq attribuait à Mérian. Il pensait, comme tous ceux

qui ont l'instinct pédagogique, qu'il y aurait une révolution à opérer dans la forme des ustensiles usuels, et surtout qu'on devrait remplacer les grossières images répandues parmi le peuple par des copies faites avec soin de quelques belles œuvres. Cette association des belles pensées et des belles œuvres était si conforme à toutes ses aspirations, qu'il se sentit le courage de surmonter tous les obstacles.

En France, on sait quelquefois oser : on ne sait pas persévérer, on voit trop clairement et trop rapidement les objections. Tous ses amis lui démontrèrent à l'envi qu'il allait échouer. Il finit par trouver un bailleur de fonds pour le *Magasin pittoresque*, mais avec quelle peine! Ce fut pourtant un grand pas de pouvoir commencer.

Il avait de l'argent, très peu d'argent. Il fallait des écrivains. Il suffit aujourd'hui d'afficher le nom d'un journal pour voir affluer une nuée de journalistes. Les gens de lettres étaient plus rares autrefois ; d'ailleurs Charton voulait choisir: il voulait avant tout, puisqu'il s'agissait de moralistes, des caractères; il voulait aussi une science solide, car tromper l'ignorant c'est empoisonner le pain du pauvre. Il mit ses amitiés à profit. Il eut les conseils et la protection de Geoffroy Saint-Hilaire, de Biot, de Delessert, et le concours de Jean Reynaud, de Sainte-Beuve, de Carnot, de Legouvé, de Souvestre. Il résolut d'être lui-même le plus actif, le plus assidu, de ses collaborateurs; et il se tint parole jusqu'à la fin. Il ne signait pas, ou il ne signait presque jamais. On peut dire seulement qu'on ferait un nombre important de volumes rien qu'avec ses articles du *Magasin*.

Il fut encore plus difficile de mettre sur pied tout un système d'illustrations. On ne connaissait plus, en France, la gravure sur bois. On s'en servait pour faire quelques images isolées, pour illustrer quelques livres; mais illustrer une publication périodique, cette idée fit scandale parmi les éditeurs et les graveurs. « Voilà bien, disait-on, la légèreté d'un homme qui ne sait pas les premiers mots du métier! » On lui promit des bois tous les quatre mois, tous les trois mois; il en voulait toutes les semaines. Voyant que tous les ateliers lui étaient fermés en France, il eut l'idée d'aller à Londres et d'utiliser les clichés du *Penny Magazine*. Ce fut une véritable trouvaille. Il fit paraître le *Magasin pittoresque* en livraisons hebdomadaires, avec ces gravures d'emprunt. Peu à peu, des artistes se formèrent en France, et la création de toute une industrie fut la conséquence de la création du *Magasin*. Sans bruit, sans programme fastueux, Charton venait de créer à la fois toute une industrie, ce n'est rien, et toute une presse, c'est énorme!

Il n'avait pas d'autre programme que celui que j'ai énoncé tout à l'heure: des connaissances utiles, des idées justes, des sentiments élevés. Il n'eut garde de s'enfermer dans un cadre rigoureux. Il savait le prix et l'attrait de la variété. C'est une encyclopédie qu'il faisait, mais une encyclopédie dispersée, disloquée, qui faisait passer sous les yeux du lecteur des articles n'ayant entre eux d'autres liens que d'être sensés, instructifs, honnêtes. Il serait peut-être plus juste de

dire qu'il avait un plan, car on en voit fréquemment la trace dans sa correspondance avec Jean Reynaud, mais c'était un plan très large dans lequel on pouvait se mouvoir à l'aise au lieu d'y être emprisonné, et dont le lecteur profitait sans l'apercevoir. Il faut croire que la méthode était bonne, puisqu'elle lui réussit au delà de ses espérances. Non seulement il fonda un journal qui a aujourd'hui, par le succès et la durée, la force d'une institution, mais il fonda les deux choses qu'il avait le plus à cœur : l'éducation par le journal, et le complément du journalisme par l'image. Nous sommes tellement accoutumés aux illustrations que nous ne songeons pas à leur origine. Il nous semble qu'elles remontent à la nuit des temps, tandis qu'elles sont d'hier. Nous avions des livres illustrés, qui étaient d'un prix très élevé, et qui n'étaient connus que des seuls bibliophiles. Aujourd'hui, les périodiques illustrés équivalent presque à des œuvres d'art et sont d'un bon marché fabuleux.

Non seulement Charton a donné le premier branle à ce mouvement, mais il y a coopéré plus que personne. En 1833, il fonde le *Magasin pittoresque*, à la tête duquel il est resté plus de cinquante ans; en 1843, il fonde l'*Illustration*, avec ses amis Paulin et Dubochet. On a demandé pourquoi il n'était pas resté à la tête de l'*Illustration*. C'est que son esprit le portait à faire une Encyclopédie avec le cadre du *Magasin pittoresque*, et que Paulin et Dubochet voulaient surtout faire de l'actualité, et ce qu'on appelle aujourd'hui « des mondanités ». En 1853, il publie, en trois volumes, les *Voyageurs anciens et modernes*, ouvrage couronné par l'Académie française; en 1856, l'*Ami de la maison*, qui n'eut qu'une existence éphémère; en 1860, le *Tour du monde*, qui est aujourd'hui, après trente-trois ans révolus, en plein succès. Les illustrations de la librairie Hachette sont des chefs-d'œuvre; je sais combien le goût d'Émile Templier y a contribué; je suis de ceux qui font aux grands éditeurs la place qui leur est due à côté des grands écrivains; il n'est que juste d'associer à Émile Templier Édouard Charton, qui était un juge aussi excellent pour les artistes que pour les écrivains. En 1863, Charton publie, en collaboration avec M. Bordier, une *Histoire de France illustrée, depuis les temps les plus anciens jusqu'à nos jours, d'après les documents originaux et les monuments de l'art de chaque époque*. Ce qui donne un prix particulier à cet ouvrage, c'est l'illustration dont il est enrichi, et qui est à la fois l'œuvre d'un érudit et d'un artiste. On y trouve une profusion de gravures qui sont la reproduction exacte de monnaies, de sculptures, de tableaux, d'estampes, de monuments, de costumes, d'armes, de portraits. C'est un album autant qu'un livre. On en pourrait dire autant de ses *Voyageurs anciens et modernes*, qu'il avait eu un moment l'idée d'appeler *Iconographie des voyages*. Mais il renonça à ce titre, qu'il trouva trop ambitieux, et qui pourtant n'était que juste. Charton est aussi le créateur de la *Bibliothèque des merveilles*. Cette utile publication comptait déjà plus de cent volumes à la mort de Charton. Il indiquait le sujet et arrêtait le plan de

concert avec l'auteur, choisissait les gravures, lisait le manuscrit et les épreuves. Le succès a été très grand. Je puis citer au nombre des plus réussis les *Minéraux usuels*, par Jean Raynaud, la *Peinture*, par Viardot, les *Harmonies providentielles*, par notre confrère Charles Lévêque. Ces trois titres suffisent pour montrer la variété et l'intérêt de ces petits livres, qui sont un des titres d'Édouard Charton à la reconnaissance publique.

En dehors de ses publications illustrées, je ne vois guère à citer de lui que le *Dictionnaire des professions ou Guide pour le choix d'un état*, publié en 1842, livre très savant et très utile, composé avec la collaboration des plus éminents et des plus compétents de ses amis; une éloquente brochure, en 1849, intitulée: Les *Doutes d'un pauvre citoyen*; l'*Histoire de trois enfants pauvres* en 1864 (l'année même de son entrée à l'Académie), et enfin, en 1882, le *Tableau de Cébès*, une courte autobiographie, où il esquisse l'histoire, non de sa vie, mais de ses sentiments, et pour laquelle il sentait une prédilection bien naturelle, parce qu'il y avait mis beaucoup de lui-même.

Je conseille à ceux qui voudront bien connaître Edouard Charton, le Charton intérieur, de lire le *Tableau de Cébès*. C'est court et plein de charme. Tout a subi, depuis 1842, de telles transformations, que le *Guide pour le choix d'un état* n'a plus qu'un intérêt historique. Cet intérêt n'est pas médiocre. On apprend, dans ce livre, beaucoup de détails sur l'administration française pendant le règne de Louis-Philippe, et même sous l'Empire, qu'on chercherait vainement ailleurs. Le côté moral reste entier; c'est du Charton et du meilleur. On en jugera par ce passage de la préface de l'édition de 1851 : « Les professions qui conduisent à la richesse sont aussi celles qui exposent le plus souvent à la pauvreté et, ce qui est pire, à l'improbité. Les professions où l'on se propose pour prix de ses efforts les hautes dignités, l'admiration, la gloire, exposent, si on n'y réussit point, au ridicule, à la honte et à toutes les souffrances qu'infligent les défaites de l'amour-propre. Souvent aussi elles tendent à l'excès les ressorts de l'esprit et les usent rapidement. En résumé, au premier rang des professions il faut placer celles qui conduisent à l'aisance plus qu'à la richesse, à l'estime plus qu'à l'admiration, à un développement normal des facultés, à l'accroissement de l'intelligence et de la moralité plus qu'à la satisfaction des passions. Le secret, pour rendre notre vie aussi heureuse qu'il peut dépendre de nous, est de la faire utile, modeste, simple. » J'ai cité tout ce passage; il m'a semblé, il vous semblera sans doute qu'il devait faire nécessairement partie d'une biographie d'Edouard Charton.

Je m'aperçois que je n'ai pas cité parmi ses amis, à côté de Jean Reynaud, de Carnot, de Vivien, de Legouvé, d'Émile Souvestre, des hommes tels que Henri Martin, Béranger le poète, Regnier du Théâtre-Français. Tous ceux qui l'ont connu l'ont aimé. Ceux-là l'ont connu et aimé de plus près. Il n'est que juste de lui faire comme une auréole de ces noms illustres.

Mais au milieu de ces chaudes amitiés, et malgré ses devoirs publics qu'il remplissait avec dignité et scrupule, il avait une fonction propre qu'il s'était donnée lui-même, et à laquelle il appartenait tout entier. Il avait *sa classe à tenir*. Sa classe, c'étaient les cent mille abonnés et le million de lecteurs du *Magasin pittoresque* et du *Tour de monde*.

Ni la Chambre, ni le Conseil d'État, ni le Sénat, ni les nombreuses sociétés de bienfaisance dont il faisait partie, et parmi lesquelles il faut citer, comme une de celles à qui il a donné le plus de temps et de soins, la *Bibliothèque Franklin*, ni la bibliothèque populaire qu'il avait fondée à Versailles et qui était un modèle, ni les conférences qu'il y faisait avec un zèle et un talent incomparables, ne pouvaient le détourner du soin constant de son Encyclopédie, qu'il ne cessait de surveiller, de perfectionner. On m'a communiqué une partie de sa correspondance inédite ; j'y retrouve partout le *Magasin pittoresque*. M. de Rémusat vous l'a dit : on ne le voyait jamais sans une épreuve à la main. Je le voyais au Sénat et à l'Académie avec cette épreuve; il l'avait sous les yeux en chemin de fer, en allant tous les jours de Paris à Versailles. Elle était à côté de lui sur sa table pendant ses repas. Il lisait d'abord tous les articles en manuscrit et il les relisait en épreuves. On a oublié de lui mettre des épreuves à la main dans le portrait dont je vous parlais en commençant; mais je jurerais bien que le fauteuil sur lequel il est assis est son fauteuil de rédacteur en chef.

Je n'ai pas connu d'homme aussi constamment occupé de son œuvre. Parlait-on devant lui d'une belle action? Vite, il tirait son carnet pour la faire entrer dans le *Magasin pittoresque*. Entendait-il un mot heureux à la tribune, ou dans la conversation? Il tenait à en faire profiter ses lecteurs. Il avait quelques idées auxquelles il tenait par dessus tout, parce qu'elles sont éminemment moralisatrices, comme le spiritualisme, l'immortalité de l'âme, la bonté et la justice de Dieu; il y pensait sans cesse, et on y pensait sans cesse dans ce cénacle d'âmes d'élite, composé de Jean Reynaud, Carnot, Henri Martin, Émile Souvestre, Legouvé. Charton surtout y pensait, il y poussait, il y ramenait, et toujours avec beaucoup de bon sens, de bonne humeur et de simplicité. Il faisait des lectures pour découvrir des arguments. Tombait-il sur une forte pensée? C'est l'affaire de Jean Reynaud. Sur un beau récit? Il courait chez Henri Martin. Il ne trouvait personne de trop grand pour les petits. Il n'y avait jamais rien de trop profond pour eux. Il était d'avis qu'il ne faut jamais se baisser pour parler au peuple; qu'au contraire il faut toujours viser en haut; car si on s'abaisse, il vous retient, et si on s'élève, il vous suit. L'œuvre de Charton est essentiellement française, parce qu'elle est claire; elle est virile, parce qu'elle exclut la vaine sentimentalité. Je voudrais qu'on s'accoutumât à mettre son nom parmi ceux des plus grands pédagogues. Il n'y en a pas de nos jours qui aient répandu plus d'idées justes et plus de grands sentiments. J'en parlerai à M. Gréard.

LA PRESSE ET LES LIVRES

La loi scolaire et la droite constitutionnelle. — La *Revue bleue* du 4 mars a publié, sous la signature de M. Paul Laffitte, un article d'où nous extrayons ce qui suit :

« M. Piou a dit, avec une franchise entière, ce qu'il veut, ce que veulent ses amis; avec une égale franchise, je voudrais dire ce qui, à mon sens, sépare les républicains modérés de la droite constitutionnelle.

Les deux grandes nouveautés de la République sont le service obligatoire et l'instruction obligatoire. De là deux lois, — la loi militaire et la loi scolaire, — qui ont été et qui seront encore longtemps le champ de bataille des partis. Pour certains conservateurs, ce sont les « lois scélérates » et elles mériteraient d'être brûlées par la main du bourreau. Pour certains républicains, c'est la charte même de la République, et il est interdit d'y changer une phrase, un mot, une virgule, sous peine de n'être pas républicain. Il y a un troisième point de vue : beaucoup de gens — et nous sommes de ceux-là — pensent que la loi militaire et la loi scolaire ne sont pas des lois d'une essence particulière, qu'il est permis de les vouloir modifier dans tel ou tel de leurs articles, qu'on doit chercher à les améliorer comme toutes les lois du monde; mais ce qu'il faut maintenir, c'est le principe de l'une et de l'autre, à savoir le service personnel et la neutralité de l'école. C'est précisément à propos de ces deux lois que M. Piou, dans la séance de la Chambre du 16 février dernier, a exposé le programme de la droite constitutionnelle.

De la loi militaire, M. Piou n'a dit qu'un mot. Il a signalé, une fois de plus, la contradiction qui consiste à apprendre le maniement du fusil, en temps de paix, à des hommes destinés en temps de guerre au service des ambulances. Les ministres des différents cultes ne sont pas des combattants : pourquoi donc envoyer à la caserne les étudiants en théologie, séminaristes ou autres, à qui, plus tard, on ne pourra pas mettre une arme dans la main? Est-ce une persécution? Je n'en sais rien. C'est, en tout cas, une bêtise. Les étudiants en théologie doivent faire une année de service comme les étudiants en droit, en médecine, en lettres, en sciences : rien de plus juste assurément; mais cette année de service, qu'ils la fassent dans une infirmerie, dans un hôpital, où ils apprendront le métier d'ambulancier, et non dans une caserne, où ils n'ont rien à apprendre qui pour eux soit utile. Sur ce point, l'accord, si l'on voulait, serait facile.

Il est plus malaisé de s'entendre en ce qui touche la loi scolaire. Ici, ce n'est plus tel ou tel article qui est discuté : c'est le principe de la loi. Le législateur a proclamé la neutralité de l'école : qu'est-ce à dire, et en quoi la neutralité porte-t-elle atteinte aux sentiments et aux croyances de qui que ce soit? L'enfant apprendra la grammaire

à l'école, le catéchisme à l'église, voilà ce que dit la loi, et elle ne dit pas autre chose. Dans toute la France, les écoles primaires sont fermées un jour par semaine, en outre du dimanche, pour que les élèves puissent recevoir l'instruction religieuse. Que veut-on de plus? M. Piou nous le dit très nettement : « Dans les lycées et collèges de l'État, l'instruction religieuse est donnée par un ministre du culte aux enfants pour lesquels les parents la réclament. Le prêtre entre au lycée et au collège : pourquoi lui a-t-on fermé la porte de l'école? pourquoi l'enfant du pauvre, l'enfant de l'ouvrier, du paysan, est-il plus sévèrement traité que l'enfant du bourgeois? » — Voilà sans doute une injustice criante; mais cette injustice, où diable M. Piou l'a-t-il découverte? Il y a des aumôniers dans les lycées d'internes, et il est nécessaire qu'il en soit ainsi, sans quoi les élèves se trouveraient dans l'impossibilité de recevoir l'enseignement religieux; mais je ne sache pas qu'il existe d'aumônier dans les lycées d'externes, comme le lycée Condorcet, par cette raison très simple que les élèves peuvent suivre le catéchisme au dehors. C'est précisément le cas des écoles primaires; ici, tous les élèves étant externes, on les a soumis au même régime que les externes de nos lycées et de nos collèges. L'enfant du pauvre, — n'en déplaise à M. Piou, — l'enfant de l'ouvrier, du paysan, n'est donc pas autrement traité que l'enfant du bourgeois : la même règle s'applique à celui-ci et à celui-là ; et cette règle, quoi qu'on en dise, est libérale.

Le prêtre dans l'église, l'instituteur dans l'école : voilà le principe. Que gagneriez-vous à les mettre en face l'un de l'autre, sinon de rendre chaque jour un conflit possible? Quand M. Piou compare l'école primaire et le lycée, il me paraît qu'il oublie deux choses : d'abord, que la plupart des aumôniers sont des lettrés, et qu'une culture commune les rapproche du personnel universitaire; ensuite, que si jamais quelque difficulté survenait entre un professeur et un aumônier, le proviseur du lycée est là qui ferait respecter les droits de chacun. Mais dans un village perdu des Alpes ou des Pyrénées, si un conflit éclate entre le curé et le maître d'école, comment le résoudre? Est-ce le conseil municipal qui servira d'arbitre? Est-ce l'opinion du village qui sera juge? Conflit fâcheux si l'autorité de l'instituteur est amoindrie; plus fâcheux encore, je n'hésite pas à le dire, si l'autorité du prêtre est atteinte.

Le respect des croyances, de toutes les croyances, est de règle absolue dans l'enseignement public. Si vous trouvez par hasard un instituteur qui manque à cette règle, aurez-vous prouvé par là que la loi scolaire est mauvaise? Non, vous aurez prouvé qu'il y a partout des fanatiques et des imbéciles. Mais quoi ! si la loi, en certains cas, a été appliquée dans un esprit d'intolérance, est-ce assez pour changer la loi? Croyez-vous que, là où le conflit existe entre l'autorité religieuse et l'autorité scolaire, ce soit le moyen d'y mettre fin que d'ouvrir au prêtre les portes de l'école? Voici un dilemme d'où il me

paraît difficile de sortir : ou vous mettrez simplement une salle de classe à la disposition du ministre du culte, pendant les deux ou trois heures que dure le catéchisme, et alors je ne vois pas ce que l'enseignement religieux gagnera à être donné entre les quatre murs de l'école ; — ou vous avez cette arrière-pensée que le prêtre, en dehors du catéchisme, exercera une influence sur la direction et la tenue de l'école, sur les études, sur la discipline, et alors l'enseignement public perd son caractère de neutralité.

Si j'ai insisté sur ce point, c'est qu'il résume le débat. Non seulement nous demandons que la loi scolaire soit appliquée dans un esprit de conciliation et de tolérance, mais nous admettons qu'elle soit modifiée dans certaines de ses dispositions : ainsi, nous aurions voulu que les écoles de filles ne pussent être laïcisées que sur le vœu des conseils municipaux. Qu'est-ce donc qui nous sépare de la droite constitutionnelle ? C'est qu'on s'attaque au principe de la loi, et que ce principe nous entendons le maintenir quand même. Entre ces deux manières de penser, il y a un abîme. Et ici je ne parle plus de M. Piou et de ses amis, qui sont des hommes modérés, des esprits politiques ; mais, derrière eux, dans le pays, je vois tout un parti qui ne prétend rien moins que détruire l'organisation actuelle de l'enseignement public, tandis que pour nous, encore que plus d'une erreur ait été commise et plus d'une faute, l'œuvre scolaire des dernières années était nécessaire et doit être maintenue dans son ensemble.

Nous nous sommes réjouis de voir se former une opposition constitutionnelle ; et nous souhaitons que la République, n'étant plus menacée dans son principe, se montre de plus en plus tolérante et compréhensive, de plus en plus respectueuse de tous les droits. L'heure est venue, pour le parti républicain modéré, d'élargir ses cadres et de faire appel à toutes les bonnes volontés : devra-t-il, pour cela, abandonner quelques-unes des idées qu'il a jusqu'ici considérées comme essentielles ? Je ne le crois pas. Nous répudions les doctrinaires de la laïcisation et les fanatiques de la libre pensée : nous voulons la liberté et le respect de toutes les croyances, mais nous ne croyons manquer ni à ce respect ni à cette liberté quand nous disons que l'enseignement public à tous les degrés, depuis l'école communale jusqu'aux Facultés, ne doit relever que de l'autorité universitaire. Nous ne sommes ni avec ceux qui réclament la séparation de l'Église et de l'État, ni avec ceux qui voudraient confondre la société religieuse et la société civile. Il nous semble que la République, telle que nous la rêvons, répond à l'opinion moyenne du pays, — ni radicale, ni cléricale. »

Une fête scolaire a Paris. — M. Édouard Petit raconte en ces termes dans la *Marseillaise* l'inauguration de l'école professionnelle de jeunes filles de la rue Ganneron :

« C'est au milieu d'un grand concours de notabilités publiques et

universitaires qu'a eu lieu l'inauguration de l'école professionnelle de la rue Ganneron. Nous avons remarqué dans le cortège et sur l'estrade, à côté de M. Siegfried, ministre du commerce, MM. Buisson, directeur de l'enseignement primaire, Carriot, directeur de l'enseignement de la Seine; Lavy, député; Lucipia, conseiller municipal, O. Monprofit, des inspecteurs primaires, des directrices, des directeurs d'école, etc.

La nouvelle école, toute de briques et de fer, est admirablement appropriée à sa destination...

Au rez-de-chaussée, un vestibule, décoré par les élèves, est orné de panneaux japonais et de vitraux moyen âge du plus pittoresque effet. Le préau qui y fait suite est vaste, bien aéré, bien éclairé. Au soleil, le soir, succédera la lumière électrique. Les cuisines, où se donnera l'enseignement ménager, — le triomphe de l'école ! — sont des mieux installées. La batterie et les fourneaux attendent les apprenties en tablier.

Au premier étage s'étendent, le long d'un large corridor, les classes; au second, les ateliers de travail manuel; au troisième, près de l'inspiration, les salles de dessin et de peinture.

Bien des Académies à la mode envieraient tant de confort et tant de luxe. Les baies vitrées s'ouvrent, larges, sur la lumière. Un merveilleux panorama se déroule sous les regards : la plaine Saint-Denis, Gennevilliers au loin verdoient et poudroient...

Dans le préau, où les visiteurs redescendent, on s'empile, on s'entasse. L'affluence est énorme. L'estrade est comble.

La cérémonie prélude par un chœur. Des voix jeunes et fraîches se font entendre.

M. Gaufrès, conseiller municipal, président du conseil de surveillance de l'école, ouvre la séance par un discours qui a le mérite de ne pas ressembler à un discours officiel. On connaît cette parole, tout empreinte de familière bonhomie, de persuasion gracieuse. Il s'adresse aux autorités, aux familles, mais il n'oublie pas qu'il est devant un auditoire de jeunes filles dont quelques-unes sont toutes, toutes jeunes, et viennent à peine, à la dernière éclosion d'octobre, de cueillir le certificat d'études primaires. Dans un langage très simple, — mais qui produit un grand effet, précisément par l'absence d'emphase et de déclamation, — il remercie M. Siegfried d'honorer la fête de sa présence.

Il rappelle l'historique de l'école. Elle a passé, cette école rajeunie, renaissante, par trois phases.

Il y a eu la période d'enfance. Elle a duré treize ans, de 1871 à 1884. Ce fut une école privée professionnelle, familiale. Elle ouvrit la voie aux méthodes pratiques. Elle était installée rue de Bruxelles. Puis Mme Paulin, sa fondatrice, — était-elle heureuse hier, et justement heureuse, en recevant ses hôtes et ses amis ! — dut émigrer rue Ganneron. L'école fut municipalisée. Le programme fut agrandi. Les élèves

devinrent plus nombreuses. Elles étaient, elles sont encore cent cinquante. De 1884 à 1893 s'écoule ainsi la période d'adolescence. Et maintenant, c'est la jeunesse, c'est l'avenir! La métamorphose est complète, l'école brille en sa robe de pierre. Pourtant elle ne pourra contenir, au maximum, que cent quatre-vingt-dix élèves, malgré son agrandissement. C'est l'extrême limite. A en admettre plus, il faudrait renoncer à la pédagogie aimable et maternelle appliquée à ses disciples, à son essaim d'étudiantes, par la directrice.

M. Gaufrès entre ensuite dans les détails de l'organisation. A la rue Ganneron, il y aura, comme dans les écoles similaires, le matin, les cours généraux. L'après-midi sera consacrée aux divers métiers. On y sera initié à six professions : comptabilité, couture, dessin, fleurs, broderie, modes, pendant trois années pleines. M. Gaufrès termine son allocution en adressant des conseils aux maîtresses et aux étudiantes. Le mot d'ordre pour elles, dans la maison modèle où on les introduit, doit être : Persévérance et vaillance.

M. Carriot prononce quelques mots au nom du préfet de la Seine qu'il représente, puis M. Siegfried prend la parole. Il regrette l'absence forcée de son collègue M. Dupuy, retenu à l'*Union de la jeunesse républicaine*. Il insiste sur la nécessité d'étudier la comptabilité et l'hygiène. Il est orfèvre avec esprit. Il cite des statistiques, conte des anecdotes, entre dans des détails de ménage, et toujours sur un ton d'aimable enjouement qui a beaucoup plu à l'assistance.

La cérémonie se termine par un lunch qu'en ses appartements l'excellente Mme Paulin offrait à ses invités. »

PENSÉES DE PASCAL. Choix et Extraits, par M. *Gidel*, proviseur du lycée Louis-le-Grand (aujourd'hui proviseur du lycée Charlemagne); Paris, Garnier frères. — « Mes souvenirs personnels, dit l'auteur, mon expérience de professeur m'ont engagé à faire un choix parmi les pensées de Pascal, afin d'attirer les jeunes gens à cette lecture et de les y retenir. Pour peu qu'ils aient de goût, ils ne peuvent rester insensibles aux conceptions de ce puissant esprit... On lira dans ce recueil, donnés en entier, les morceaux les plus parfaits que Pascal ait conçus. »

On jugera par ces lignes du dessein qu'a poursuivi M. Gidel. C'est un *choix* qu'il nous présente; mais ce choix est très nourri, très judicieusement composé, et d'une étendue plus que suffisante. On pourrait craindre seulement que le nouvel éditeur, en recueillant « les morceaux les plus parfaits,... les pièces achevées, » n'eût obéi principalement à des considérations littéraires, de beau style et de belle ordonnance; mais outre que M. Gidel a trop de goût pour négliger le penseur au profit de l'écrivain, Pascal, même *réduit*, reste toujours Pascal et ne se laisse pas admirer seulement comme artiste : la plus simple, la plus brève de ses petites *notes*, aussi bien que ses pièces achevées, sollicite le lecteur à la réflexion et lui défend de

s'arrêter aux bagatelles de la forme. Si donc on est un peu en méfiance, au premier abord, devant une édition abrégée de Pascal, qui ne nous découvrirait pas l'homme tout entier, à la fois sa grandeur et les bornes de sa vue, on se rassure bientôt en considérant l'abondance, la variété, l'impartialité qui distinguent ce choix. Après tout, M. Gidel a peut-être raison d'espérer que ce petit volume sera plus accessible et, par là, plus profitable à la plupart des jeunes gens que l'édition complète; il n'a pas négligé d'ailleurs d'éclaircir les points obscurs du texte par des notes et des rapprochements; et il faut lui savoir gré d'avoir, comme il le dit, « puisé à pleines mains » dans l'excellent travail de M. Ernest Havet. On ne saurait trop encourager les essais de tout genre qui contribuent à maintenir le droit de cité, dans la France moderne, au Pascal des *Pensées*, tout hérissé qu'il est de jansénisme, non moins qu'à celui des *Provinciales*.

F. P.

THIERS, par *Edgar Zévort*, recteur de l'académie de Caen; Paris, Lecène et Oudin. — Ce que les contemporains connaissent le moins bien, c'est généralement l'histoire contemporaine. On a lu dans les livres l'histoire du passé; celle du présent ou des faits récents ne se sait que par les journaux ou les conversations, et elle reste vague et flottante dans l'esprit. Tout le monde connaît M. Thiers; cette habitude même de l'appeler « monsieur », comme s'il était parmi nous, prouve qu'il est bien notre contemporain, l'homme de notre temps, et l'on s'étonne de ne pas le voir mêlé aux événements du jour. Aussi connaît-on en gros son existence et ses œuvres; mais l'appréciation juste, la vue d'ensemble échappe à beaucoup de gens, et M. Zévort a bien fait de publier sur lui un livre d' « histoire ». D'ailleurs, il passe peu à peu au rang des classiques; des extraits de ses ouvrages font partie des programmes d'examen, et c'est bien le moins que sa biographie figure aussi parmi celles des « classiques populaires ».

Le livre de M. Zévort est d'une lecture facile, attrayante. La tâche n'était pas commode. Quelle qu'ait été l'importance du rôle de M. Thiers, et justement parce qu'elle a été grande, et multiple, on pouvait risquer de se perdre dans une multitude de détails de médiocre intérêt pour le commun des lecteurs. L'histoire de la monarchie de Juillet, à laquelle Thiers a été intimement mêlé, peut facilement répandre autour d'elle, si l'on ne réussit à la vivifier par le récit, je ne sais quel lourd brouillard d'ennui que la catastrophe de février parvient seule à dissiper. M. Zévort a su échapper au péril. Il a étudié successivement l'écolier, l'étudiant, le journaliste, l'historien, le ministre, le président du conseil, le député de l'opposition dynastique, le chef de l'opposition monarchique, le député de l'opposition libérale, l'orateur, le chef du pouvoir exécutif, le président de la République.

S'il a suivi la vie de M. Thiers, il n'en a retracé que les principaux épisodes, ou plutôt il a chaque fois essayé de mettre en lumière les traits principaux qui ont caractérisé son activité dans les diverses

périodes de sa longue existence. Le récit est impartial, bien qu'écrit avec sympathie. M. Zévort ne cache pas les faiblesses de son héros; il dit par exemple, en parlant de son *Histoire de la Révolution française*, de la série des tableaux qu'elle contient :

« Quel lien les rattache les uns aux autres, en dehors de l'ordre chronologique? Un seul : l'adhésion de l'auteur à tous les régimes qui se succèdent, du 5 mai 1789 au 18 brumaire an VIII (9 novembre 1799), adhésion si entière que l'on a pu reprocher à M. Thiers de n'avoir d'autre critérium de la moralité des actes politiques que le succès. »

M. Zévort ne dissimule pas l'esprit de réaction auquel obéissait M. Thiers, lorsque, démentant son passé libéral, il se montrait en 1849 et 1850 si disposé « à faire bon marché de l'enseignement primaire et à le livrer tout entier au clergé, si MM. Dupanloup et de Falloux, plus prudents, n'avaient refusé ce présent dont ils n'auraient su que faire, faute d'un personnel suffisant ». C'est ce même esprit de réaction qui inspirait les malheureux discours de M. Thiers sur « la vile multitude » dans la discussion qui aboutit au vote de la loi du 31 mai 1850. Cet esprit si fin, si délié, se laissa « tromper par le prince Louis-Napoléon, par le visionnaire sans scrupules », et il ne contribua pas peu, malgré ses tardives prédictions, à « faire l'Empire ».

On sait avec quelle ardeur, quelle éloquence, quel patriotisme il a racheté plus tard ses fautes, et quelle part glorieuse il a eue dans la fondation de la troisième République. Toute cette histoire est rappelée et résumée avec talent, avec tact, avec clarté dans le livre de M. Zévort.

On connaît peut-être un peu moins la jeunesse, les débuts de M. Thiers, et les chapitres que M. Zévort y consacre sont des plus attrayants, ainsi d'ailleurs que les premières lueurs de l'aube, du jour naissant et plein de promesse, ont plus de charme et de grâce que les brûlantes chaleurs de midi ou les mélancoliques rayons du soir.

Le père d'Adolphe Thiers ne valait pas grand'chose. Il avait abandonné l'enfant peu après sa naissance, et ne se réclama de sa paternité que trente-trois ans plus tard, quand son fils était membre du gouvernement. Le jeune Thiers avait obtenu une bourse au lycée de Marseille, sa ville natale.

« On était en 1809, à l'apogée de l'Empire. Le régime du lycée était tout à fait militaire; les études, pratiques, utilitaires, comme nous dirions aujourd'hui, et plutôt scientifiques que littéraires, convenaient bien à de futurs administrateurs ou à de futurs soldats. Les lettres surtout, les lettres latines, ne retrouvaient leur emploi que lorsqu'il fallait célébrer, en vers, Austerlitz ou Iéna. « A toutes les distributions de » prix », a dit M. Thiers, « nous avons fait des vers latins pour le héros qui » nous gouvernait. Moi j'en ai fait. » Les lycéens de 1809 apprenaient à gagner des batailles plus encore qu'à les célébrer. Mathématiques, topographie, géographie, histoire, furent, avec le latin, les principales

études de Thiers. Il reçut une éducation sévère, une instruction aux horizons prudemment limités; éducation et instruction faites pour préparer les serviteurs d'un régime de soumission silencieuse plutôt que les citoyens d'un gouvernement de liberté éloquente.

» Thiers passa six ans au lycée de Marseille, de 1809 à 1815. Écolier médiocre pendant les deux années de grammaire et les deux années d'humanité, il devint, à la fin de 1813, lorsqu'il entra en rhétorique, un fort bon élève; et son professeur, Louis Brunet, lui délivrait, le 31 août 1814, un certificat ainsi conçu:

« Je soussigné, professeur de rhétorique au lycée de Marseille, certifie » que l'élève Adolphe Thiers a suivi avec exactitude un cours de deux » années, et qu'il s'y est distingué par son application, sa bonne con- » duite, et les succès les plus brillants. » — Le 28 octobre 1815, Arnaud Denans, aumônier et professeur de philosophie, confirmait cette appréciation: « Je soussigné », écrivait-il, « certifie que M. Thiers, élève » du gouvernement audit collège, a suivi exactement mon cours, » et s'est rendu également recommandable par sa bonne conduite, » son application et ses progrès. » Ces certificats, surtout le dernier, n'indiquent pas que les maîtres du jeune Thiers aient prévu sa future illustration, ni relevé chez lui des aptitudes exceptionnelles. Seul, un observateur très perspicace aurait pu constater que cet esprit naturellement indiscipliné s'était plié avec une merveilleuse souplesse au régime rigoureux des lycées d'alors, et que, presque subitement, au sortir de la deuxième année d'humanités (seconde), il s'était révélé à la fois comme un sérieux et brillant élève. Il voyait dès lors au delà de la classe, au delà du lycée; il avait jeté sur le monde, sur la vie, un regard vif et sûr, et, peut-être, pressenti confusément sa future destinée.

» Les années passées au lycée, il les a souvent évoquées et toujours avec plaisir; il aimait, quand il venait à Marseille, à retourner dans l'ancien couvent des Bernardines, où s'était écoulée sa jeunesse, à indiquer la place qu'il occupait en étude, en classe. Il y revint pour la dernière fois en 1874, l'année qui suivit le 24 mai. Le 3 septembre 1876, juste un an, jour pour jour, avant sa mort, il écrivait de Genève à M. Mignet : « Il me vient souvent l'idée de descendre en Provence pour » voir Aix, Marseille, les Aygalades encore une fois. Tu sais quel attrait » me ramène vers le temps de mon enfance, et il est possible que j'y » cède... »

C'est aussi un agréable récit que celui de la vie du jeune étudiant à Aix; travailleur et mondain, levé à l'aube, plongé dans les livres, puis, dans le jour, parcourant les musées, pour lesquels il a toujours eu un goût très vif, les galeries particulières où il était admis, faisant de longues stations dans la bibliothèque. Enfin, le soir venu, il allait dans le monde parlementaire et libéral de la vieille ville d'Aix, écoutant un peu, causant beaucoup, et frappant déjà les observateurs par les saillies d'un esprit vif et fécond, ses mouvements brusques, sa parole rapide, son geste expressif, sa petite taille et son œil ardent. Dans une chaude discussion sur la politique du temps, il lui échappa une fois cette exclamation naïve : « Quand nous serons ministres ! »

Son arrivée à Paris, ses étonnements de provincial désappointé et

ahuri, si amusants chez cet homme qui devait devenir le plus parisien des Français, ses premières armes dans le journalisme, ses débuts dans le monde, où il fut accueilli avec l'empressement que lui gagnait sa nature méridionale et primesautière, tout cela est fort joliment raconté par M. Zévort. Il cite de bien intéressants passages d'un journal de voyage dans les Pyrénées et le midi de la France, un gai croquis d'auberge pyrénéenne, une admirable description de la vallée d'Argelès, etc. A signaler une page sur la fermeture, par un arrêté du Conseil royal de l'instruction publique, d'un établissement d'éducation dans la vallée du Grésivaudan :

« Ce bel établissement, fermé depuis deux ans (c'était en 1822), le premier de ce genre qui eût été importé de Suisse en France, comptait déjà cent dix élèves français et étrangers. On avait tâché d'y appliquer l'éducation physique de l'*Émile* à une réunion de jeunes gens. L'éducation y précédait l'instruction, qui à son tour n'était pas négligée. Les premières langues qu'on enseignait étaient les langues étrangères et vivantes, et c'était en les parlant que les élèves, Allemands, Français, Anglais et Italiens, se les communiquaient réciproquement. Les maîtres avaient le soin de les expliquer alternativement dans chaque exercice... C'était le premier établissement français où l'on eût essayé d'exercer les jeunes gens à l'improvisation par des narrations orales. Des exercices gymnastiques, des courses au milieu des montagnes environnantes, renforçaient leur tempérament en retardant leurs passions. Les instituteurs, transportés là avec leur propre famille, vivaient en pères avec leurs élèves. Chaque culte y était librement professé. Il paraît que cette liberté même a déplu. Des dénonciations, des déclamations faites du haut de la chaire ont bientôt ruiné ce bel essai, et le Conseil d'instruction publique, après avoir reconnu, par un arrêté, que l'instruction était satisfaisante, que la moralité des maîtres était irréprochable, a franchement déclaré que l'éducation n'étant, à Mont-Fleury, ni assez monarchique, ni assez religieuse, le collège serait fermé. »

Cet essai d'enseignement moderne et laïque, ce régime tutorial et libéral, ce soin de l'éducation physique, cet apprentissage de la parole, autant de traits qui avaient frappé l'esprit du jeune voyageur. Il s'indignait alors de la fermeture d'un établissement « où l'on se plaignait de n'avoir pas trouvé assez de catéchismes ! » Il l'eût peut-être approuvée pour le même motif en 1850. Mais jetons un voile...

M. Zévort reproduit un portrait du jeune Thiers par Lamartine, alors dans le rayonnement de sa gloire poétique. Un ami commun les avait réunis à sa table.

« Je vis, dit Lamartine, un petit homme taillé en force par la nature, dispos, d'aplomb sur tous ses membres, comme s'il eût toujours été prêt à l'action, la tête bien en équilibre sur le cou, les yeux doux, la bouche ferme, le sourire fin, la main courte, mais bien tendue et bien ouverte, comme ceux qui, selon l'expression plébéienne, ont le cœur sur la main. L'esprit était comme le corps, d'aplomb sur toutes ses faces, robuste et dispos. Peut-être, comme un homme du Midi, avait-il

un sentiment un peu trop en saillie de ses forces. Il parlait le premier, il parlait le dernier, il écoutait peu les répliques; mais il parlait avec une justesse, une audace, une fécondité d'idées qui lui faisaient pardonner la volubilité de ses lèvres. »

On s'arrêterait longtemps à contempler cette ascension joyeuse et hardie du jeune Marseillais. Nous savons aujourd'hui quel orbite cet astre a parcouru. Il est couché à présent, mais ses rayons ne sont pas tous éteints.

M. Zévort prédit que l'œuvre de M. Thiers prendra une place durable dans notre littérature. Peut-être va-t-il un peu loin dans son admiration, mais cet excès vaut mieux que le contraire, et ce jugement se réalisera certainement en partie. « Dans cinquante ans, dit-il, quand on relira les œuvres de M. Thiers, histoires, discours ou lettres, quand on remarquera qu'elles ont conservé toute leur saveur, que le même parfum s'en dégage, chacun voudra les relire; chacun voudra étudier et connaître à fond cette langue unique, écrite et parlée par un Provençal naturalisé Parisien, qui, tout en étant la langue des affaires, s'est trouvée, par surcroît, la plus littéraire, la plus française, et par conséquent la plus classique qui fut jamais. » J. S.

Un coin de Bourgogne (le pays d'Avallon), par *R Vallery-Radot*; Paris, Ollendorff, 1893. — « L'amour de la petite patrie mène à l'amour de la grande. C'est dans ce sentiment que le livre de mon cher gendre a été composé. » Ces quelques mots — que M. Pasteur écrivait naguère sur la première page d'un exemplaire de cet ouvrage en l'offrant avec ce précieux autographe « à l'Œuvre excellente du Sauvetage de l'enfance » — résument fidèlement l'impression dernière, l'impression d'ensemble que laisse ce charmant volume. Mais il la laisse d'autant plus vive et plus pénétrante qu'elle est en quelque sorte inattendue, involontaire et instinctive. Ce sont les faits qui parlent, ce n'est pas l'auteur. A-t-il une seule fois, dans ces trois cents pages, dit quelque chose comme « notre chère patrie, la gloire de la France », et autres expressions de patriotisme aussi excusables? Je ne le crois pas, et c'est peut-être parce qu'il ne le dit pas tout haut que chaque lecteur se le dit si bien tout bas.

M. Vallery-Radot explique d'où lui est venue l'idée d'écrire ce petit livre. Il a vu un jour un musée cantonal, à l'hôtel de ville de Montsauche, « musée qui tient tout entier dans une chambre modeste de la maison commune » : on y a rassemblé toutes sortes d'objets représentant des souvenirs d'intérêt local, depuis une hache de bronze jusqu'à des sabots et des manches de fouet, avec quelques livres, des statuettes données par un enfant du pays, le sculpteur Gautherin. C'est un musée analogue qu'il s'est proposé d'ouvrir dans ces pages d'histoire locale. Il en définit très heureusement la méthode en ces mots : « Essayer d'écrire une histoire de France vue à travers un arrondissement, associer à tous les souvenirs nationaux un détail précis

et local, s'arrêter à chaque étape devant une grande figure du temps et du pays, et grouper autour de cette physionomie les idées, les usages, les mœurs d'autrefois. »

Un premier chapitre, à propos des grottes d'Arcy-sur-Cure, nous fait entrevoir l'homme préhistorique; un second les druides, dont le Morvan garde tant de souvenirs et que rappellent en particulier les Iles-la-Baume, « îles qui seraient célèbres si elles étaient au fond de la Suisse ». De là, nous sommes trop près d'Alise-Sainte-Reine pour que l'auteur n'évoque pas la grande scène historique d'Alésia et la grande figure de Vercingétorix.

Mais nous revenons à Avallon par une route romaine, dont plusieurs vestiges subsistent, jusqu'au « Montmartre », autel élevé par les Romains vainqueurs au dieu Mars. Voici venir saint Martin qui renverse les autels des faux dieux, voici les monastères qui couvrent le pays. Et puis voici Vézelay avec tous ses souvenirs : ceux d'abord que l'auteur tire sans appareil d'érudition de la chanson de geste de Gérard de Roussillon ; puis la grande épopée des Croisades et la fameuse assemblée du dimanche des Rameaux 1146 où, en présence du roi Louis VII et des seigneurs, devant la basilique de Vézelay, saint Bernard fit jaillir du sein de l'assemblée frémissante un cri d'enthousiasme que tous les échos du monde devaient répéter : « Dieu le veut ! Dieu le veut ! »

Bientôt la scène change : c'est la proclamation de la commune de Vézelay, que les pages immortelles d'Augustin Thierry nous ont gravée dans le souvenir. Ici nous suivons tout le détail des événements à l'aide de documents précis, dont l'auteur nous épargne la nomenclature et la discussion pour ne donner qu'une vue d'ailleurs saisissante de cet épisode caractéristique, et nous faire voir ce que c'était au moyen âge que le triomphe d'une abbaye. De cette puissance formidable il ne resterait rien, si la merveilleuse basilique de Vézelay, que l'auteur essaie de décrire, n'avait été sauvée par Mérimée et Montalembert et restaurée comme monument historique par Viollet-le-Duc. Mais les temps nous pressent : nous allons voir la féodalité et la guerre de Cent Ans en Bourgogne, nous verrons passer Jeanne d'Arc à Auxerre, puis les grandes compagnies à Avallon même, avec de curieux épisodes d'histoire locale et les coups de main du capitaine Fortépice. Arrivons à la Réforme : le fils du bailli de Vézelay s'appelle Théodore de Bèze. Cette fois encore nous nous trouvons tout naturellement au cœur même de l'histoire. Il en est malheureusement de même pendant toute la période des guerres religieuses; car Avallon, comme tant d'autres places bourguignonnes dix fois attaquées, prises, reprises et toujours pillées, ne se rend à Henri IV qu'en 1594. Il nous faut donc subir le récit de cette longue aberration d'un peuple versant le plus pur de son sang dans la plus inutile et par conséquent la plus odieuse des guerres civiles.

Nous voici au dix-septième siècle : la moisson n'est pas moins ample.

Le grand Condé à Avallon, d'où est datée une de ses lettres écrite à l'âge de quinze ans; Mme de Sévigné au château de Bourbilly; Bussy-Rabutin, natif d'Epiry près Bazoches, toujours aux confins du même petit territoire (dont M. Vallery-Radot aurait bien dû joindre une petite carte pour ceux qui ne sont pas du pays), donnent occasion, on ne peut pas dire prétexte (tant le lien est naturel et le développement direct), à des pages dont on devine l'intérêt. Pourtant elles sont effacées par le chapitre suivant: Vauban. Il y a là trente pages que l'auteur a eu du plaisir à écrire, on en juge par celui qu'on prend à les lire. Quelle grande et belle figure, qu'elle est simple, noble et attachante, j'allais dire qu'elle est moderne ! N'est-ce pas un de nos contemporains, — égaré dans le dix-septième siècle, — cet homme de guerre doublé d'un homme de cœur qui parle à Louis XIV le langage de la postérité, qui lui dit la vérité sur le pays, sur les souffrances du peuple, sur la monstruosité des persécutions? Comment se fait-il, demande l'auteur, que, dans l'église du village où repose le corps de Vauban sous une dalle de pierre, on n'ait pas placé une plaque commémorative, accompagnée si l'on veut de cette simple phrase de Saint-Simon: « Patriote comme il l'était, il avait toute sa vie été touché de la misère du peuple »?

Les souvenirs du dix-huitième siècle sont représentés par un grand seigneur et un paysan. Le grand seigneur est le chevalier de Chastellux, qui le premier en France se fit inoculer contre la variole, qui fut plus tard académicien, auteur d'un livre très célèbre en son temps, *La Félicité publique* (1773), et que M. Vallery-Radot appelle abréviativement un sous-Vauvenargues; le paysan est Restif de la Bretonne, sur qui l'auteur donne un grand nombre de détails intéressants, en mettant soigneusement de côté tous ceux qui le seraient trop.

Autre tableau. Nous voici sous le premier Empire : un maréchal et un soldat, c'est-à-dire Davout, originaire d'un petit village avallonnais, et ce sergent Coignet, un Auxerrois, dont les *Cahiers*, publiés depuis quelques années, mériteraient cette épigraphe: La gaieté dans l'héroïsme.

Derniers souvenirs : Chateaubriand dans le Morvan, Jonbert à Époisses, le légendaire « Petit Manteau Bleu » (Edme Champion, du village de Châtel-Censoir près d'Avallon), Louis Veuillot, de Pierry-les-Belles-Fontaines, donnent lieu à de trop rapides esquisses. Plus rapide encore est la dernière, tracée avec une émotion contenue : Paul Bert, que l'on retrouve avec toute sa chaleur, toute sa verve et toute sa puissance de vie intellectuelle et de dévouement à la science et à la patrie, dans une dernière visite à Vézelay, chez son ami le peintre Guillon.

Cette analyse faite à la hâte suffit à donner l'idée de l'intérêt du volume. Ajoutons qu'il ne s'y trouve aucune préoccupation littéraire, aucune trace de prétention scientifique, archéologique ou bibliographique. On ne pense pas un instant à l'auteur, tant on s'intéresse

aux figures et aux choses qu'il fait passer devant l'esprit, j'allais dire devant les yeux. Le livre est d'une lecture aussi claire que facile, il peut être mis entre toutes les mains, et nous souhaitons qu'il soit lu dans toutes nos écoles normales. Nous formons même un autre souhait : c'est que les amis de l'instruction populaire l'examinent au point de vue que l'auteur lui-même indique à la fin de sa préface, avec une parfaite modestie : « N'y a-t-il pas là une tentative qui, pouvant être facilement généralisée pour beaucoup de coins de France, donnerait au public l'amour du sol provincial et la curiosité de tout ce qui s'y rattache ? »

F. BUISSON.

COMITÉ RÉMOIS DE LA LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT. COMPTE-RENDU DU 11e VOYAGE SCOLAIRE (1892) : EXCURSION EN LORRAINE ; Reims, 1892. — Les voyages scolaires sont à l'ordre du jour. Pour la onzième fois, un de ces voyages a été organisé, aux dernières vacances, par le Comité Rémois de la Ligue de l'enseignement, en faveur d'un certain nombre d'enfants choisis parmi les plus méritants des écoles communales de Reims et de l'arrondissement. Trente-huit enfants, dont vingt et un garçons et dix-sept jeunes filles, y ont pris part. Six instituteurs et deux institutrices avaient demandé à faire partie, à leurs frais, de la caravane. Celle-ci se composait ainsi de trente-six personnes.

Cette année, le programme portait une excursion en Lorraine. L'honorable M. André, inspecteur primaire, qui avait bien voulu prendre la direction de l'entreprise, a publié le compte-rendu du voyage exécuté en cinq jours, « à la vapeur », mais qui a été fécond en observations utiles; on a exploré Toul, Nancy, Lunéville, Gérardmer, etc.; puis se rabattant vers Mirecourt et Neufchâteau, on a passé à Domrémy où, bien entendu, on s'est arrêté au moins le temps de se recueillir, de se souvenir et de réchauffer son patriotisme au foyer même de Jeanne d'Arc.

On a voyagé comme il convient à des jeunes gens avides de « mettre à profit leur divertissement », c'est-à-dire le crayon et le carnet à la main. Au retour, on a communiqué ses notes, et un secrétaire aussi dévoué qu'intelligent, puisant un peu partout, en a composé comme une mosaïque pour laquelle chacun a fourni sa pierre, un récit bien fondu où l'on a le plaisir de retrouver ses compagnons en se retrouvant soi-même.

De pareilles excursions affermissent les connaissances acquises et en font acquérir de nouvelles. Elles forment nos écoliers à observer et même à rédiger; elles ajoutent à leur petit savoir et à leur jeune expérience; venant comme récompense d'une carrière scolaire bien remplie, elles sont pour eux un puissant encouragement à bien faire. Il est à désirer qu'elles se multiplient, qu'il se trouve partout, comme à Reims, quelque société amie de l'école pour les organiser et leur créer les ressources nécessaires.

E. B.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de février 1893.

Führer durch den Elementarunterricht (Specielle Methodik der Elementarclasse), par *Jos. Czerny*. Wiener-Neustadt, 1892, in-8°.

Principes d'algèbre. Nouvelle édition, par *Ch. Vacquan*. Paris, Delagrave, 1893, in-12.

Lettres de deux Siamois cévénols, par *F.* et *L. Trial*. Paris, Fischbacher, 1892, in-12.

Contes dramatiques de W. Shakespeare ou Légendes populaires racontées par Ch. Lamb. Traduction de l'anglais par *Alph. Borghers*. Paris, Baudry, 1847, in-8°.

Annuaire statistique de la Ville de Paris, XI° année, 1890. Paris, Masson, 1892, in-4°.

Statistique de l'Enseignement primaire en Roumanie pour la période triennale 1889-90 à 1891-92. Bucharest, 1892, in-4°.

Les Mythes de la Bible, par *Em. Ferrière*. Paris, Alcan, 1893, in-12.

Joseph de Maistre et sa philosophie, par *Fr. Paulhan*. Ibidem, in-12.

Ligue de l'enseignement. Comité rémois. Compte-rendu du onzième voyage scolaire. Excursion en Lorraine. Reims, 1892.

De latinitate f lso suspecta, expostulatio Henrici Stephani. Ejusdem de Plauti latinitate dissertatio et ad lectionem illius progymnasmata. Anno 1586 excudebat Henricus Stephanus, in-16.

De Scribe à Ibsen; causeries sur le théâtre contemporain, par *René Doumic*. Paris, Delaplane, 1893, in-12.

La France des musées cantonaux en 1891, par *Edm. Groult*. Lisieux, 1893, br. in-8°.

Almanach de l'instituteur, année 1863. Paris, Dezobry, 1863, in-12.

Nouveau dictionnaire universel illustré, par *Paul Guérin* et *Bovier-Lapierre*. Tours, Mame, 1893, in-12.

Interrogations de physique à l'usage des élèves de la classe de mathématiques élémentaires, des candidats à l'École militaire et des candidats aux baccalauréats classique et moderne. Questions et réponses. Problèmes et solutions, par *A. Bleunard*. Paris, Delaplane, in-12.

Ein Besuch in der Rijks-Normaalschool voor Teekenonderwijzers (Reichsnormalschule für Zeichenlehrer) zu Amsterdam, von *W. Jost, Zeichenlehrer in Düsseldorf*. Separatabdruck aus der « Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer ».

Proceedings of the California Council of Education held in Tresno, Cal., December 1892; San Francisco, 1893, br. in-8°.

Du rôle des sens dans l'instruction et l'éducation des enfants. Les musées scolaires et la méthode intuitive à l'école primaire. Conference par le D^r^ *Ch. Péronne*. Sedan, 1892, br. in-8°.

De l'initiative individuelle et de son développement par l'éducation. Conférence par le D^r^ *Ch. Péronne*. Ibidem, br. in-8°.

Lamartine, par *Ed. Rod*. (Collection des classiques populaires.) Paris, Lecène et Oudin, in-8°.

Le Tasse, par *E. Mellier*. (Même collection.) Ibidem, in-8°.

La Bruyère, par *M. Pellisson*. (Même collection.) Ibidem, in-8°.

Les luttes entre sociétés humaines, par *J. Novicow*. Paris, Alcan, in-8°.

Questions concernant les enfants, jeunes gens et jeunes filles sur lesquels l'autorité judiciaire peut avoir à statuer, par *H. Rollet*. Melun, 1890, br. in-8°.

Notice historique et généalogique sur la maison Textor de Rovisi, par *Borel d'Hauterive*. Paris, 1854, in-8°.

Les gloses latino-françaises de Jacques Greptus, par *Fr. Mugnier*. Paris, 1893, in-8°.

Comenius, the Evangelist of modern Pedagogy. 1892, br. in-8°.

Rapport sur l'enseignement agricole donné à l'école primaire supérieure professionnelle et agricole de Dourdan (Seine-et-Oise). Année scolaire 1891-92, Br. in-8°.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

UN DISCOURS DE M. LE MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. — M. Ch. Dupuy, ministre de l'instruction publique, a présidé le 26 février l'assemblée générale annuelle de l'Union de la jeunesse républicaine, à la Sorbonne, et a prononcé à cette occasion un discours dont nous reproduisons le passage suivant :

« Vous vous êtes associés, avec une bonne grâce et une ardeur auxquelles tout le monde rend hommage, à ce qui a été après l'œuvre de relèvement de la patrie le grand œuvre de la République : j'entends l'œuvre de l'enseignement populaire.

Vous savez ce que la République a fait. Elle a eu confiance dans la vérité et dans la science, et il ne semble pas qu'elle ait à s'en repentir. Il y a bien quelques personnes qui vont par le monde, certaines statistiques à la main, pour opposer la science et la conscience et pour prétendre qu'à mesure qu'une nation s'éclaire il n'est pas sûr qu'elle devienne moralement meilleure.

Ce n'est pas le lieu d'opposer des chiffres à des chiffres. Je ferai simplement cette constatation qui frappera, je crois, tous les esprits, c'est qu'il semble — et de récents évènements l'ont prouvé — qu'à la considérer dans son ensemble, qu'à prendre la nation dans sa masse, la conscience nationale est devenue plus délicate, plus susceptible, plus sévère en matière d'honneur et en matière de probité.

Cette constatation me suffit, et elle me rassure; elle me démontre à moi, qui ai la charge d'administrer l'instruction publique, que plus que jamais nous devons avoir confiance dans le régime scolaire que la République a donné à ce pays. Nous n'avons pas un doute sur l'efficacité de ces lois scolaires, dont on affecte aujourd'hui de dire un peu moins de mal, dont on veut bien parler enfin avec un peu plus de modération qu'il y a quelques années, parce qu'on sent bien qu'elles pénétreront de jour en jour dans les mœurs du pays et qu'il serait impossible aujourd'hui de les déraciner du cœur et de l'esprit de la nation.

Ce ne sont pas, comme quelques-uns affectent de le dire dans le Parlement ou ailleurs, des armes de parade pour un ministre de l'instruction publique : ce sont des armes de défense républicaine et de progrès démocratique.

Je ne dirai rien de l'obligation et de la gratuité scolaires. Elles ont cause gagnée; et lorsqu'en tête de vos statuts vous avez inscrit cet admirable mot de Danton, qu'après le pain le premier besoin du peuple c'est l'éducation, vous avez par cela même justifié et l'obligation et la gratuité.

Je le répète, dans aucun parti aujourd'hui il ne se trouve un homme éclairé qui puisse soutenir le contraire.

Il me reste à dire un mot de la laïcité, et ici je tiens à le dire d'une manière très nette et très précise, parce que je m'adresse à une

jeunesse intelligente, à une jeunesse qui a foi dans l'avenir, qui a foi dans la République, et qui ne doit pas se laisser troubler par je ne sais quelles allégations perfides et quelles manœuvres qui pourraient porter à croire que le gouvernement républicain, ou bien méconnaît les lois qu'il a faites lui-même, ou bien y attache aujourd'hui moins d'importance qu'autrefois.

Nous tenons plus que jamais à la laïcité de l'école primaire, parce que nous voulons parvenir, à l'aide d'une instruction dont la base soit incontestée, à constituer l'unité morale de ce pays et à trouver le lien des consciences en dehors des discussions et des discordes confessionnelles.

Nous laissons à la famille, nous laissons aux ministres du culte le soin de former les consciences au point de vue confessionnel; nous nous plaçons au dehors et au-dessus de ces discussions. Nous voulons assurer la formation de la conscience individuelle et la formation de la conscience nationale par les principes de la morale humaine, de la morale universelle.

Nous espérons que de ce régime appliqué avec sagesse et persévérance résultera aussi quelque chose qui jusqu'ici semble avoir été le partage d'une élite, je veux dire l'idée de la tolérance mutuelle.

Cette tolérance commence peu à peu à s'insinuer dans les esprits et dans les cœurs altérés d'unité et de concorde, et elle se définit d'un mot : elle est l'amour même de la liberté poussé assez loin pour aimer la liberté non seulement pour soi, mais encore pour les autres et dans les autres.

Voilà ce que nous avons tenté, voilà ce que chaque jour nous réalisons, voilà ce que, de plus en plus, nous voulons réaliser. »

CIRCULAIRE RELATIVE AU LOGEMENT DES INSTITUTEURS ADJOINTS. — M. le ministre de l'instruction publique vient d'adresser aux préfets la circulaire suivante :

« J'appelle tout particulièrement votre attention sur la situation fâcheuse faite aux instituteurs adjoints, lorsqu'ils viennent à se marier, quand les communes dans lesquelles ils exercent se considèrent comme ayant rempli l'obligation qui leur incombe, au point de vue du logement, en ayant préalablement fourni la chambre et le cabinet prévus par les instructions réglementaires.

Il convient de remarquer, d'une part, que ces instructions sont antérieures à la loi de 1889; d'autre part, que la pièce unique avec cabinet prévue par ces règlements, suffisante pour une personne, ne le serait plus pour un ménage.

La loi, cependant, en mettant le logement de ces maîtres à la charge de la commune, a imposé à l'autorité municipale l'obligation de leur fournir une habitation convenable. Il ne faut pas perdre de vue, en effet, que l'instituteur s'attachera difficilement à ses pénibles fonctions s'il n'est assuré de trouver, après les fatigues de la journée, le modeste bien-être auquel il est en droit de prétendre.

Si la commune peut, à la rigueur, se retrancher derrière les conditions de fait déterminées par les règlements antérieurs, il n'en est pas moins vrai que l'adjoint, de son côté, peut revendiquer le bénéfice des avantages que la loi lui a donnés et qui se trouvent annulés

lorsqu'il est dans la nécessité de supporter, sans indemnité compensative, les frais d'une location devenue indispensable.

Pour concilier tous les intérêts en cause, j'ai décidé qu'il y avait lieu d'adopter les dispositions suivantes :

1° A l'avenir, tous les projets d'agrandissement ou de construction d'écoles comportant des logements d'adjoints devront être préparés de telle sorte que les locaux affectés à chacun de ces maîtres pourront, le cas échéant, suffire à l'installation d'un ménage.

Toutefois, je vous laisse le soin d'apprécier si cette règle doit être rigoureusement appliquée dans le cas où des difficultés locales surgiraient pour l'établissement d'une école rurale et d'une école de hameau ;

2° En ce qui concerne l'état actuel, vous voudrez bien inviter M. l'inspecteur d'académie à se concerter avec vous pour que, dorénavant, il soit tenu compte de l'état civil des fonctionnaires dans les mutations à intervenir dans le personnel des instituteurs adjoints.

A cet effet, vous voudrez bien faire dresser un état, par commune, des logements mis à leur disposition, présentant, d'un côté, ceux qui peuvent recevoir un ménage, de l'autre ceux qui ne peuvent convenir qu'à des célibataires. Cet état, tenu à jour par les soins de M. l'inspecteur, dans les bureaux duquel il restera déposé, devra être régulièrement consulté toutes les fois qu'il y aura lieu de procéder à des déplacements. »

Circulaire relative a l'enseignement de l'agriculture dans les écoles normales d'instituteurs. — Une circulaire du 28 janvier 1893 prescrit aux recteurs d'inviter les professeurs chargés dans les écoles normales de l'enseignement agricole et de l'enseignement des sciences physiques et naturelles à se concerter de façon à ce que ces deux enseignements soient reliés entre eux et se servent l'un à l'autre :

« Sans changer l'esprit des programmes, dit M. le ministre, on peut orienter nettement l'enseignement scientifique destiné aux campagnes vers les choses de l'agriculture; j'estime qu'on ne saurait trop accentuer cette orientation à la fois dans nos cours et dans nos examens primaires. Ce serait un premier moyen de préparer les jeunes générations rurales à l'apprentissage intelligent et scientifique des professions agricoles. »

Les suppléances des instituteurs primaires. — Sur la proposition de M. l'inspecteur d'académie, le Conseil général de Seine-et-Marne a pris une mesure qui permettra de remédier à l'insuffisance du nombre des suppléants départementaux. Il a décidé qu'à partir du 1er janvier 1893 il serait alloué une somme de 1 fr. 50 c. par jour de suppléance à tout membre du personnel qui serait obligé, en cas de maladie, de se faire remplacer à ses frais, et il a inscrit, à cet effet, au budget du département, une somme de 500 francs.

Le gérant : A. Bouchardy.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 3920-2-93. — (Encre Lorilleux).

Nouvelle série. Tome XXII. N° 4. 15 avril 1893.

REVUE PÉDAGOGIQUE

JULES FERRY

ORGANISATEUR DE L'ENSEIGNEMENT NATIONAL

« L'École a perdu son fondateur » : ces paroles, par lesquelles M. Pécaut, en étouffant son émotion, annonçait aux élèves de Fontenay la mort soudaine de M. Jules Ferry, auraient pu être dites à bon droit ce même jour par des milliers de maîtres et d'élèves, depuis les facultés et les lycées jusqu'aux écoles de hameau de Bretagne ou de Vendée.

Sans doute l'homme d'État que la France perd, au moment où le Sénat venait de l'élever à une place digne de lui, n'a pas été seulement un grand ministre de l'instruction publique. A plus d'un titre et à plusieurs reprises, il a occupé le premier rang soit au pouvoir, soit dans l'impopularité. Et l'unanime hommage de respect qui a enveloppé ses funérailles dit assez par combien de liens divers la vie publique de Jules Ferry tient à notre vie nationale. Il y a eu tour à tour dans cet homme, sous l'Empire, un publiciste et un théoricien de la République; sous le gouvernement de la Défense nationale, un patriote énergique et prévoyant qui, au risque de se faire maudire, a su « affamer » les Parisiens, c'est-à-dire les rationner et leur rendre possible une résistance qui est devenue un de nos titres de gloire; plus tard, un homme de gouvernement dont la force était dans son inflexible droiture, qui ne connut qu'une politique : faire respecter la loi au dedans et le drapeau au dehors; un ministre des affaires étrangères qui a donné à son pays, en Afrique et en Asie, des territoires cinq fois grands comme la France et qui nous a obligés à prendre notre

part légitime dans ce grand mouvement colonial, sans lequel il n'y a plus désormais ni grand peuple ni grand pays.

De tout cela, rien ne peut nous laisser indifférents : quel est le Français dont le cœur ne batte pas à de tels souvenirs? Mais, d'une vie si pleine et d'une œuvre si grande, nous n'avons le droit d'envisager ici que ce qui appartient à l'instruction publique, plus particulièrement à l'enseignement primaire. Ce cadre est restreint, mais nous y pourrions retrouver sinon l'œuvre dans son intégrité, du moins l'homme tout entier.

Nous ne songeons pas à retracer, en un récit suivi et complet, les actes de M. Ferry à l'instruction publique pendant ses trois ministères [1]. Dès que la pensée s'y reporte, il est une première impression dont on ne peut se défendre et qui est en un sens un premier hommage à lui rendre. Combien elles sont déjà loin de nous, la plupart de ces grandes batailles parlementaires d'il y a douze ou quinze ans! De tant de discours qui ont été des événements, de ces déclarations qui ont paru des coups d'audace, de ces votes disputés avec acharnement, de ces conquêtes faites, semblait-il, au fil de l'épée, et devant laisser après elles toute une traînée de protestations, une partie considérable est dès aujourd'hui passée à l'état de lieux communs, de chose jugée, et, faut-il le dire? de chose oubliée.

Qui se souvient encore de la loi du 16 juin 1881 et des tempêtes qu'elle souleva? Il s'agissait d'enlever aux instituteurs et institutrices congréganistes le privilège de présenter une lettre d'obédience en guise de brevet de capacité. Il fallut plus de deux ans pour obtenir ce triomphe : le projet du gouvernement, déposé par M. Ferry quelques semaines après son entrée au ministère en 1879, rencontra, dans les deux Chambres, objection après objection. Tableaux et enquêtes statistiques, résumés historiques, documents pédagogiques, considérations politiques, littéraires, morales, religieuses remplissent des séances entières; la droite s'oppose au principe; battue sur le principe, elle travaille à regagner le terrain en détail par des amendements qu'elle défend pied à pied.

---

1. Si l'on veut trouver ce récit fait de main de maître, avec autant d'exactitude et de solidité que de chaleureuse sympathie, nous renvoyons aux pages écrites par M. Alfred Rambaud dans le *Dictionnaire de pédagogie* au mot *France* (pages 1080 et suivantes).

La seule reproduction des débats, d'après l'*Officiel*, forme la matière d'un gros volume. — Essayez aujourd'hui de le faire lire à qui que ce soit! Essayez de trouver des défenseurs de la lettre d'obédience. Et pourtant alors quelle victoire c'était! Le ministre avait dû monter nombre de fois à la tribune, discuter toute sorte d'arguments, tenir tête aux chefs de la droite, à M. Buffet, à M. Chesnelong, à M. Paris. Et au Sénat, le projet n'avait passé qu'à une assez faible majorité.

Il y avait alors bien des gens, et même des gens d'esprit, qui trouvaient que M. Jules Ferry « allait bien loin », qu'il manquait de ménagements, qu'il exigeait trop, qu'on aurait pu s'entendre, trouver un terrain d'accommodement, procéder « avec moins de violence ». Ce sont les mêmes qui aujourd'hui hausseraient les épaules si vous leur parliez de rétablir le privilège de la lettre d'obédience et vous diraient d'un air entendu : « Mais vous savez bien que les congrégations elles-mêmes ne le demandent pas et n'en voudraient probablement plus ; c'est bien le moins que chacun ait son brevet : il faut avoir appris ce qu'on prétend enseigner. »

C'est ainsi que l'histoire — et l'histoire ici, c'est dix ans — se charge de rectifier la politique.

N'est-ce pas ce qui prouve le mieux à quel point a triomphé la cause de M. Ferry, que déjà nous ne nous en apercevions même plus? Nous sommes près de dire : Comment! ce n'était que cela.

Et la loi sur les écoles normales, la première qu'ait enlevée de vive force M. Ferry, en 1879! Quelle « journée »!

Les Chambres siégeaient encore à Versailles (autre souvenir d'antan), le ministre, répondant aux attaques les plus vives, à l'accusation d'apporter en France l'athéisme, la franc-maçonnerie et je ne sais quoi encore, avait conclu en disant sans détour au Sénat à quoi tendait le projet de loi : « En somme, disait-il, la question dont le Sénat est saisi, l'intérêt sur lequel il faut qu'il se prononce aujourd'hui, c'est l'intérêt de l'organisation et de la constitution rationnelle de l'enseignement des filles dans ce pays. Voilà le but de la loi. Ce sont les écoles normales de garçons qui ont constitué parmi nous un corps enseignant d'instituteurs pour lequel tout le monde professe un véritable respect... Pourquoi ne feriez-vous pas la même chose pour constituer les

cadres d'un bon corps enseignant pour les filles. Voilà la vraie question, messieurs, c'est une question scolaire, et rien de plus, — excepté pour ceux qui cachent derrière cette question des passions de parti. » Ce mot fut le signal d'un véritable tumulte. Le président ayant refusé de rappeler le ministre à l'ordre, la droite presque tout entière se leva et sortit de la salle des délibérations. M. Chesnelong seul resta pour répondre au discours du ministre; la droite ne rentra que pour entendre son orateur et le saluer de ce cri : « Voilà notre O'Connell ». Et, le scrutin fini, un des chefs de la droite monta à la tribune pour accuser le président de partialité.

C'est au milieu de tels orages que naquirent les lois scolaires. Et au bruit que firent autour d'elles les adversaires criant éperdûment à la persécution, on se dit au dehors que ces lois devaient contenir des violences extrêmes; on s'est aperçu, depuis, qu'elles étaient très sages et très justes, très franches et très modérées.

Ainsi, pour mesurer l'œuvre scolaire de Jules Ferry, il faut déjà un effort, parce qu'il faut se reporter à un état d'esprit qui, grâce à lui précisément, n'est plus. C'est la sentence de la postérité que rendait par avance M. le président du Conseil dans ce passage de son discours aux obsèques : « Parmi les lois que Jules Ferry a particulièrement marquées de son empreinte, il faut placer au premier rang ces lois scolaires qui ont soulevé à leur apparition des discussions si vives, si passionnées de part et d'autre, mais *qui dans leurs lignes essentielles font maintenant partie du patrimoine inaliénable de la France républicaine.* »

Mais pourquoi insister? A cet égard tout a été dit, avec la plus haute autorité, et par une voix qui, quelques semaines auparavant, avait fait éprouver à M. Jules Ferry — je le sais — une des plus grandes joies et des plus grandes espérances qu'il eût depuis longtemps connues : c'était au jubilé de Pasteur. Nous reproduisons ci-après *in extenso* le discours prononcé par M. le ministre de l'instruction publique, et nous nous garderions d'y rien ajouter.

Mais ce qui me sera permis sans doute — comme on accorde à l'humble compagnon d'armes d'un grand capitaine la consolation de reparler, au hasard de ses souvenirs, du chef qu'il a servi, admiré et aimé, — c'est de rappeler particulièrement ce qu'a été M. Ferry pour l'enseignement primaire, c'est de revoir en lui non pas l'homme d'État, non pas même le ministre que d'autres

peuvent apprécier de plus haut, mais le pédagogue et l'éducateur que nous, primaires, nous avons vu certainement de plus près que personne.

Nous avons connu un Jules Ferry que le grand public ne connut pas, soupçonna à peine par quelques mots de ses grands discours parlementaires.

C'est celui qui, deux ou trois années de suite, s'en vint dans l'ancienne salle Gerson présider ces premiers et modestes congrès de l'enseignement primaire, causer familièrement avec les instituteurs, les inspecteurs, les directeurs d'écoles normales, leur rendre compte de ce qu'il avait fait, de ce qu'il allait faire dans le domaine de l'enseignement populaire. C'est celui qui leur a dit là quelques-unes de ces paroles qu'on emporte au cœur gravées pour la vie et à jamais inoubliables.

C'est celui qui le premier les a traités tout à fait en hommes libres et en hommes responsables, qui leur disait avec l'accent d'une émotion pénétrante : « La République ne vous demande qu'une chose, c'est de faire que nos instituteurs deviennent des éducateurs, c'est de mettre fin à ce paradoxe, à cette contre-vérité qui va se répétant que pour être un éducateur il faut appartenir à une certaine caste, porter une certaine robe, être revêtu d'un certain caractère. La société civile et laïque que nous représentons ne peut pas laisser dire qu'elle est incapable de produire des éducateurs. Ce serait le reniement solennel de tout ce qui a été fait depuis la Révolution française. »

C'est celui qui, sortant de cette réunion primaire pour aller présider les Sociétés savantes, exhalait devant cette assemblée tout autrement composée sa joie et sa confiance à la vue de l'enseignement national laïque à peine naissant, et développait en traits d'une fermeté magistrale son plan de réforme :

« Cette réforme ne peut s'accomplir qu'avec l'aide et le concours du corps enseignant lui-même. La bureaucratie peut beaucoup en ce pays de France, mais elle ne peut pas faire la réforme de l'esprit. Le véritable organe de cette réforme, celui qui peut seul la seconder et la faire vivre, c'est le maître même, et c'est à lui qu'il faut faire appel, parce que c'est lui seul qui donnera le concours efficace : la force morale, et le bon vouloir. De même que la pédagogie nouvelle est fondée sur cette pensée

qu'il importe bien plus de faire trouver à l'enfant le principe ou la règle que de les lui donner tout faits, de même, Messieurs, l'administration de l'instruction publique, telle que je la comprends, doit s'occuper essentiellement de susciter l'énergie des maîtres et mettre partout en jeu leur initiative et leur responsabilité. Voilà pourquoi nous faisons appel aux maîtres et nous voulons les consulter. C'est une espèce de *self government* de l'enseignement public. Voilà nos principes, voilà cet esprit de monopole! voilà cette tyrannie qui siège dans les bureaux de la rue de Grenelle! voilà comment pensent et agissent les Dioclétiens de ce ministère! »

D'autres ministres sont venus depuis qui tous ont tenu à honneur d'accepter comme faisant partie de l'héritage du gouvernement républicain ces doctrines libérales, cette confiance dans le peuple primaire, cette haute et virile façon d'entendre la discipline, l'autorité, la hiérarchie. Mais M. Ferry était le premier à parler un tel langage; il le parlait au lendemain du 16 mai, quand nous ne pouvions pas encore savoir jusqu'à quel point fonctionnaires et maîtres pourraient, oseraient y répondre; il le parlait à un moment où ces paroles pouvaient sembler prématurées, et, plus que cela, imprudentes, révolutionnaires.

Et pourtant, dès cette première heure, quelle fermeté, quelle netteté de vues, quelle sûreté de jugement, que de force et que de mesure! On peut les relire, ces discours: non seulement ils n'ont pas vieilli, mais il semble qu'ils aient pris un relief, un accent de grandeur que nous-même en les entendant nous n'avions pas bien mesuré.

C'est là que se trouvent tant d'heureuses formules qui, vraies alors, semblent l'être encore plus aujourd'hui, tant de déclarations que les circulaires ministérielles ont répétées et ne répéteront jamais assez, — celle-ci par exemple, qui est restée célèbre parmi les instituteurs et qu'on nous pardonnera de transcrire presque en entier, pour en conserver le souffle puissant :

« Nous nous entendons bien, nous ne rééditons pas ici la formule qui fut célèbre dans les dernières années de l'établissement si difficile, si contesté de la République, cette formule du fonctionnaire qui disait : « Je ne fais pas de politique! ». A cette époque-là, comme on avait changé beaucoup de notions et bouleversé le sens des mots, ne

pas faire de politique, cela voulait dire : Faire de la politique sournoise contre la République !

Nous ne l'entendons pas ainsi; je ne dirai pas, et vous ne laisseriez pas dire qu'il ne doit y avoir, dans votre enseignement, aucun esprit, aucune tendance politique. A Dieu ne plaise! Pour deux raisons : d'abord, n'êtes-vous pas chargés, d'après les nouveaux programmes de l'enseignement civique? C'est une première raison; il y en a une seconde et plus haute, c'est que vous êtes tous les fils de 89! Vous avez été affranchis comme citoyens par la Révolution française, vous allez être émancipés comme instituteurs par la République de 1880 : comment n'aimeriez-vous pas et ne feriez-vous pas aimer dans votre enseignement et la Révolution et la République?

Cette politique-là, c'est une politique nationale, et vous pouvez, et vous devez — la chose est facile — la faire entrer sous les formes et par les voies voulues dans l'esprit des jeunes enfants. La politique contre laquelle je tiens à vous mettre en garde, c'est la politique militante et quotidienne, la politique de parti, de personnes, de coterie! Avec celle-là, n'ayez rien de commun! elle se fait, elle est nécessaire, c'est un rouage naturel, indispensable dans un pays de liberté; mais ne vous laissez pas prendre par le bout du doigt dans cet engrenage; il vous aurait bien vite emportés et déconsidérés tout entiers! Une école pour un parti, une école pour une coterie, un instituteur de parti ou de coterie, vous seriez cela, quand vous êtes les instituteurs de la France et de la patrie? Non, non! je le sais, vous n'en êtes pas tentés; mais je crains qu'il n'y ait des tentateurs, et c'est pour cela que je vous parle aujourd'hui!

Nous allons, messieurs, procéder dans quelques mois aux élections générales. Les événements, la part considérable que l'esprit public a faite aux réformes de l'enseignement, ont eu cette conséquence que le ministre de l'instruction publique est devenu le ministre dirigeant de la politique du pays. Eh bien, je tiens à le dire ici très haut, très franchement, pour tout le monde : Le président du Conseil, chargé de cette haute et double fonction, se croirait déshonoré s'il sacrifiait l'une de ses responsabilités à l'autre, s'il faisait jamais de l'école la servante de la politique. C'est la République elle-même qui pourrait être singulièrement compromise, si l'on pouvait dire : Voilà un gouvernement qui fait des élections avec les instituteurs, comme ceux qu'il a remplacés ont essayé de le faire avec les curés! Messieurs, cela nous ne le souffrirons pas! Nous aurons à présider à cette grande consultation du pays d'ici à peu de mois; s'il se rencontrait des administrateurs indiscrets, s'il se trouvait — ce qui est peut-être plus vraisemblable — des candidats trop pressants, vous leur répondriez : *Notre ministre ne le veut pas!* »

Mais plus encore que ces grandes vues et ces inspirations politiques, ce qui nous touchait et ce qui nous touche, ce sont les

délicates pensées, semées dans ces discours et dans bien d'autres, qui font oublier l'homme public et nous révèlent l'ami des petits enfants.

Rien n'était beau comme cette évidente et naturelle sympathie avec laquelle il entrait et volontiers s'oubliait dans un des plus humbles problèmes de l'éducation, de l'éducation du premier âge, par exemple. Ce n'était pas seulement la patience réfléchie du grand-maître de l'Université voulant tout voir et ne dédaignant rien ni personne; c'était l'abandon, l'intérêt affectueux, la tendre curiosité du philosophe et du moraliste qui se plaisait dans ces infiniment petits au fond desquels il apercevait toujours cet infiniment grand, l'âme d'un homme et l'âme d'un peuple.

Qui a jamais mieux parlé que lui de la femme, de l'institutrice, de la mère? Qui a dit plus souvent et plus heureusement ce que doit être et ce qu'est déjà la femme française dans la moderne éducation laïque de l'école et du lycée? Et il ne s'en tient pas aux affirmations générales : c'est après avoir pénétré dans le détail de la classe à faire, des méthodes à suivre, des écueils à éviter, des livres, des cahiers, des devoirs, des leçons, des jeux, de tout ce qui compose la vie quotidienne du moindre instituteur, c'est seulement alors qu'il arrive à conclure, et de là vient que sa conclusion est si lumineuse à la fois et si persuasive. Plus d'une fois il lui est arrivé, même à la tribune, d'entrer dans tout ce détail, un rapport d'inspecteur à la main, comme un homme qui trouvait tout naturel d'exposer jusqu'au mécanisme technique de la pédagogie nouvelle et qui, portant à ces choses un tel intérêt, ne supposait pas que personne en pût éprouver moins. Un jour, on se plaignait de l'extension des programmes; il répondait devant le Congrès des instituteurs, et plus tard au Parlement :

« Tous mes efforts se sont portés sur le problème de la constitution d'un enseignement vraiment éducateur, d'une école qui ne soit plus seulement un instrument de discipline en quelque sorte mécanique, mais une véritable maison d'éducation. C'est cette préoccupation dominante qui explique, relie, harmonise un très grand nombre de mesures qui, considérées du dehors un peu légèrement et quand on n'en a pas la clef, pourraient donner prétexte à des reproches d'excès dans les nouveaux programmes, d'accessoires exagérés, d'études trop variées et qui ne paraissent pas, au premier abord, suffisamment convergentes ; tous ces accessoires auxquels nous attachons

tant de prix, que nous groupons autour de l'enseignement fondamental et traditionnel du « lire, écrire et compter » : les leçons de choses, l'enseignement du dessin, les notions d'histoire naturelle, les musées scolaires, la gymnastique, les promenades scolaires, le travail manuel de l'atelier placé à côté de l'école, le chant, la musique chorale qui y pénétreront à leur tour, tout ce que nous y mettons, tout ce que nous y voulons introduire, pourquoi tous ces accessoires ? Parce qu'en eux réside la vertu éducative, qui est à nos yeux la chose principale, parce que ces accessoires feront de l'école primaire, de l'école du moindre hameau, du plus humble village, une école d'éducation libérale. »

A relire de telles paroles, suivies de tant d'actes décisifs tous inspirés de la même pensée profonde, on comprend mieux la justesse et la profondeur de cette formule dans laquelle M. Casimir Périer résumait la politique de Jules Ferry, et qui résume aussi bien sa philosophie pédagogique : « Respecter la personnalité humaine, c'était à ses yeux la rendre plus puissante et plus fière ; assumer l'entière responsabilité des actes que la foi politique inspire, lui a toujours paru le plus noble et le plus durable des moyens de gouvernement. »

C'est pour avoir eu cette foi profonde dans la raison humaine, cette conviction que rien de grand ne se fonde sans le concours de la force morale, c'est pour avoir affirmé et pratiqué cette inébranlable confiance dans le triomphe final de la vérité par la liberté, que M. Ferry a marqué d'un sceau ineffaçable un des moments décisifs de notre vie universitaire, comme de notre vie nationale.

L'heure était unique, et telle qu'il ne s'en trouvera peut-être pas une autre semblable dans notre histoire : nous ne parvenons pas encore bien à nous en rendre compte, on le verra mieux dans cinquante ans. Il fallait à cette heure un homme d'autorité qui fût un novateur, un homme de discipline qui fût un libéral, un tempérament de conservateur animé par une âme de patriote.

Il fallait quelqu'un de qui l'on pût dire ce qui a été dit, en toute vérité, sur la tombe de Jules Ferry : « Il a servi son parti souvent en lui résistant, il a aimé son temps sans jamais le flatter ».

Tel est bien l'aspect sous lequel l'équitable histoire présentera ce grand ministre : c'est celui sous lequel l'Université a la

première appris à le connaître. Elle ne l'oubliera pas. L'enseignement primaire, en particulier, à mesure qu'il prendra plus profondément conscience de lui-même, de ses droits et de ses devoirs, sentira grandir sa dette de reconnaissance envers celui qui lui a donné sa charte, envers celui dont l'invincible énergie a fait des lois scolaires les « colonnes d'airain de notre République ».

La constitution du Conseil supérieur, où pour la première fois l'école primaire est représentée par ses élus; — la publication de ces programmes, de ces instructions ministérielles, de cette mémorable Lettre aux instituteurs qui, à cinquante ans de distance, soutient dignement le parallèle avec celle de M. Guizot; — le renouvellement du personnel fait avec suite et résolution sans aucune trace de violence ni de précipitation; — l'émancipation de l'instituteur et l'appel constant fait à sa conscience, à sa raison, à sa dignité d'homme et de citoyen, l'unité de vues et l'unité de direction fondée non sur l'uniformité mécanique, mais sur le chaleureux concours des âmes partageant la même conviction; — la netteté souveraine d'une pensée qu'aucun sophisme, qu'aucune résistance ne détournait de ce but lumineux : former une démocratie maîtresse d'elle-même, digne de s'appartenir, qui se prépare un lendemain en élevant elle-même tous ses enfants dans son propre esprit de manière à les soustraire d'avance soit à la tutelle théocratique, soit aux basses tentations du césarisme; — et puis, pourquoi ne pas le dire aussi, la force et la simplicité d'une vie ainsi remplie de labeurs et de combats, visant toujours plus haut que l'intérêt prochain, où tout fut honneur et désintéressement, où l'on a pu se plaindre de trouver trop de suite dans la volonté, trop d'âpreté dans la parole, trop de vigueur dans l'action, mais où nul n'a découvert une trace de défaillance morale, un trait d'habileté politique ou une minute d'arrière-pensée personnelle; — l'incomparable dignité de ce caractère qui a supporté les rigueurs d'une impopularité outrageuse de manière à mériter qu'on lui applique ce mot du sage : « Une grande âme est au-dessus de l'injure, elle serait invulnérable si elle ne souffrait par la compassion » : — non, à tout prendre, il n'y a pas dans notre histoire beaucoup de figures qui nous mettent au cœur autant de choses et de choses nobles que celle-là nous en inspirera toutes les fois que nous l'évoquerons !

Je sais une petite école normale de province, dans laquelle, le matin du jour où arriva la nouvelle de la mort de M. Ferry, la directrice réunit ses élèves et leur apprit ce malheur : elle leur redit en quelques mots ce qu'avait été Jules Ferry pour le pays, pour la République, pour l'école. Les jeunes filles, après un moment, se levèrent et, spontanément, d'une voix émue et grave entonnèrent le bel hymne :

> Gloire à notre France éternelle !
> Gloire à ceux qui sont morts pour elle !
> Aux martyrs, aux vaillants, aux forts !

Ne sent-on pas, dans ce premier mouvement de réplique à la mort par un chant d'immortalité, le plus pieux et le plus beau des hommages? S'il avait pu l'entendre, celui qui en était l'objet, il eût été content de ses filles, il les eût approuvées d'en appeler, avec cette foi jeune et profonde, de ce qui passe à ce qui ne passe pas! Il est de ceux qui ont mis à jamais quelque chose d'eux-mêmes dans l'avenir. Tant qu'il y aura des écoles laïques en France, son souvenir vivra : son nom est grand, il est de ceux qui grandiront encore.

F. Buisson.

DISCOURS

PRONONCÉ PAR M. CH. DUPUY, MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DES BEAUX-ARTS ET DES CULTES AUX FUNÉRAILLES DE M. JULES FERRY

MESSIEURS,

L'Université de France ne pouvait rester muette devant le cercueil de l'homme d'État qui fut, à trois reprises, son grand-maître et qui eut en elle assez de confiance pour lui remettre, par la réforme du Conseil supérieur et des Conseils académiques, le gouvernement d'elle-même.

Le corps enseignant ne pouvait manquer d'apporter son hommage à l'auteur des lois scolaires, à celui que l'histoire placera parmi les plus puissants, parmi les plus grands éducateurs de la démocratie.

Jules Ferry fut un fondateur. Dès qu'il entra dans cette maison de la rue de Grenelle où son souvenir est impérissable, il se proposa de réorganiser l'instruction publique, et il a marqué de son empreinte tous les ordres d'enseignement. Fidèle à la foi commune du parti républicain, il plaça au-dessus de toutes les préoccupations l'œuvre de l'éducation nationale. Son principe était simple et fécond: il croyait à la science et à la démocratie, et il entendit élever l'une par l'autre. C'est en ce sens qu'il disait que l'État doit être le tuteur des hautes études et le gardien de l'idéal. Voyez ce qu'est devenu en ses mains l'enseignement supérieur, avant lui si mal doté, si maigrement pourvu. Aujourd'hui, par l'étendue et l'heureux aménagement de leurs édifices, par le nombre de leurs chaires et de leurs laboratoires, par la variété de leurs enseignements, la fécondité de leurs recherches et par l'accroissement continu de leur population d'étudiants, nos Facultés présentent un ensemble digne de ce pays. Asile de la science pure, elles n'ont garde, toutefois, de rester étrangères aux besoins de leur temps, et l'on peut dire qu'elles épousent les préoccupations et les inquié-

tudes de l'âme populaire, en faisant place dans leurs travaux aux problèmes même les plus nouveaux de l'ordre économique et de l'ordre social. Elles préparent une génération de penseurs qui ne méconnaîtront pas le prix de l'action et qui sauront la valeur des vertus civiques. Il ne faut pas oublier ici que les cités les plus démocratiques de la République ont, à l'appel de Jules Ferry, généreusement consenti les plus grands sacrifices pour l'installation et le développement de l'enseignement supérieur. Cette association des forces intellectuelles et de la puissance populaire au profit de la science et de la patrie est à retenir comme un des traits les plus frappants de l'œuvre de celui que nous pleurons aujourd'hui.

Comme tous ceux qui fondent pour l'avenir, Ferry était à la fois homme de tradition et homme de progrès. Il savait, mieux que personne, la vertu éducatrice des lettres anciennes, mais il sentait aussi que l'évolution humaine créait des besoins nouveaux et que le système d'éducation d'aucun peuple ne peut rester immuable, puisque aucun peuple ne peut rester immobile. Aussi prit-il résolument l'initiative de la double réforme des programmes de l'enseignement classique et de l'enseignement spécial. D'autres à sa place eussent, peut-être, été tentés d'affaiblir et d'abaisser le premier; guidé par un sûr instinct, il comprit que la vraie solution était d'élever, d'élargir, d'ennoblir le second. De là ses programmes de 1880 et 1881 qui ont donné un légitime développement à l'enseignement spécial et préparé sa transformation en enseignement classique moderne, mais sans rien enlever d'essentiel à l'étude du latin et du grec, sans priver la jeunesse d'une seule de ses nobles leçons, d'un seul de ses beaux exemples, dont les grands hommes de la Révolution et après eux nos vieux républicains de 1848 aimaient à s'inspirer.

En même temps que classique, il était — et les deux choses vont assez bien ensemble pour qu'on ne s'en étonne pas — résolument idéaliste. Non qu'il fût le moins du monde un rêveur; homme d'action, il avait le regard assuré devant les problèmes les plus troublants, et, parmi les luttes les plus ardentes, il gardait la tête froide et le cœur ferme, la pleine possession de soi-même et de sa pensée. Il savait ce qu'il voulait. Fidèle à son idéal, il voulait que, par le bienfait de la science étendu à toutes les

intelligences, notre démocratie s'élevât à un noble usage de la liberté et à un inébranlable respect de la justice.

Ainsi naquirent les lois scolaires qui porteront à jamais son nom, ces lois qui ont eu pour but, qui auront de plus en plus pour effet de rendre la démocratie maîtresse de ses destinées, forte contre les entraînements, prémunie contre les surprises. Qu'est-il besoin d'entrer dans le détail de ces lois? Trois mots les résument : gratuité, obligation, laïcité. Ces mots signifient que tout enfant a droit à l'instruction comme au pain quotidien, que les notions élémentaires indispensables à tous les hommes, selon les termes exprès de la Déclaration des droits, sont dues gratuitement par la nation à tous les futurs citoyens, et qu'enfin ces notions, fondements de l'éducation nationale, doivent être enseignées en dehors des disputes confessionnelles dans un sincère esprit d'unité, de concorde et de tolérance.

A mesure que tombe la poussière soulevée par la bataille, on voit mieux l'intention de l'ouvrier et la grandeur de l'œuvre.

Quelques années encore, et l'on s'étonnera que le fondateur de notre régime scolaire ait soulevé tant de violences et tant de haines pour avoir voulu, dans une société libre et laïque, séculariser l'instruction publique et, laissant de côté les conceptions subjectives et contradictoires des confessions religieuses, cherché dans l'unité de la science et dans l'universalité de la morale le lien objectif des consciences, l'accord réel et durable des citoyens.

Voilà la haute pensée qui animait Jules Ferry et qui l'a conduit et soutenu dans sa tâche d'éducateur national.

Son ardeur prévoyante a pensé à tout; il n'a oublié personne; il a voulu mettre en valeur toutes les forces intellectuelles et morales de ce pays; il a voulu glorifier la patrie et la fortifier par la contribution et par l'apport de tous ses enfants. De là ces écoles partout créées, dont la présence au plus haut des montagnes comme au fond des vallées ignorées atteste la sollicitude de la République pour l'éducation populaire. De là cet heureux effort pour élever l'instruction des femmes à un degré jusqu'alors inconnu. De là ces lycées et ces collèges de jeunes filles où se forment pour la France nouvelle des éducatrices et des mères dignes de tous les respects.

Peu d'hommes d'Etat ont eu à ce degré le sentiment des forces

latentes de leur pays; aucun peut-être n'a mieux su les faire passer à l'acte et dégager les énergies qu'elles contiennent en puissance. Dans ce grand œuvre où la part de l'esprit est justement prépondérante, le corps a cependant sa part. Jules Ferry n'était pas seulement classique par son amour des lettres anciennes; il avait le sens de la culture antique dans toute l'acception du mot, et il savait qu'aucune culture ne fut plus humaine, c'est-à-dire plus soucieuse de l'homme tout entier, de ce tout naturel formé par l'âme et par le corps, ayant l'un et l'autre leurs besoins et leurs droits. Aussi fut-il le promoteur résolu de l'éducation physique, dans laquelle il fit une large place aux exercices militaires que son patriotisme considérait comme un utile prélude à la vie sévère du soldat.

La nation se souviendra de tant d'efforts puissants, de tant de créations fécondes. La République inscrira dans le livre d'or de ses fondateurs le nom du maître qui l'a assise sur les bases indestructibles de la science et de la conscience.

Quant à nous, universitaires de tous rangs, professeurs et instituteurs, nous garderons à notre ancien grand-maître un culte particulièrement fidèle, fait d'affection, de reconnaissance et de respect.

LA RÉDACTION

A L'EXAMEN DU CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES

Bien plus que les programmes, les examens décident de l'orientation de l'enseignement : les programmes fournissent au maître des indications; mais ce sont les questions posées à l'examen qui fixent et déterminent les matières qu'il doit enseigner et, jusqu'à un certain point, la manière dont il les enseignera. Cela est particulièrement vrai dans l'enseignement primaire, où les programmes sont nécessairement très généraux et élastiques, et où tous les élèves tiennent à emporter de l'école, à la fin de leurs études, le certificat qui en est le témoignage et comme le couronnement.

Une modification, plus profonde peut-être qu'apparente, a été apportée par l'arrêté du 29 décembre 1891 au caractère de l'examen à la suite duquel est délivré ce certificat, et elle peut avoir d'assez graves conséquences. Le point est de savoir comment seront interprétées les nouvelles dispositions qu'édicte cet arrêté.

Qu'a voulu le Conseil supérieur ?

L'arrêté du 18 janvier 1887 portait comme troisième épreuve écrite « une rédaction d'un genre simple (récit, lettre, etc.) ». Il ne semble point que le Conseil ait eu la pensée de modifier la nature de cette épreuve, qui permettait à la commission de s'assurer que le candidat était capable d'écrire quelques phrases claires et correctes et de les disposer dans un certain ordre, c'est-à-dire de faire une petite composition sur un sujet quelconque, dont le choix était laissé à l'inspecteur d'académie. Il a simplement décidé que ce sujet ne serait plus « quelconque », mais qu'il porterait tout particulièrement « sur l'instruction morale et civique, sur l'histoire et la géographie, ou sur des notions élémentaires de sciences avec leurs applications à l'agriculture et à l'hygiène ». Et pourquoi ?

C'est un fait maintes fois constaté et parfaitement établi que les maîtres n'enseignent et que les élèves n'apprennent *bien* que ce qui sera ou pourra être demandé à l'examen. Or, les matières d'études sont multiples et l'examen vu le grand nombre des candidats, ne peut être que de courte durée. Force a donc été de

rechercher un moyen par lequel on pourrait comprendre, dans une seule et même épreuve, les principales matières enseignées à l'école; et c'est une nécessité pratique d'examen qui a amené la haute assemblée à décider que l'épreuve de rédaction aurait cet objet déterminé. Elle a pensé que, par la variété et l'alternance des sujets proposés, maîtres et élèves seraient suffisamment forcés de ne négliger aucune partie essentielle des programmes, en même temps que l'épreuve resterait ce qu'elle était auparavant, une épreuve de rédaction et de composition. Il en résulte que le sujet à traiter doit être conçu d'une façon telle que le candidat ait à montrer qu'il sait quelque chose sur la matière et qu'il ne puisse pas la traiter, s'il ne sait pas; et, d'autre part, que sa composition ne puisse pas être une œuvre de pure mémoire, la reproduction textuelle de ce qu'il aurait appris dans un livre ou rédigé sur un cahier, mais qu'elle exige une certaine mise en œuvre et quelque travail personnel.

Le choix de sujets satisfaisant à cette double condition n'est pas sans difficultés, et il serait bon que l'opinion se fixât, qu'une tradition même s'établît, pour que l'arrêté produise tous les résultats qu'on est en droit d'en attendre.

Il nous a été donné de lire et d'examiner *tous* les sujets de composition française qui ont été proposés l'an dernier, dans toute la France, aux examens du certificat d'études, et il nous en est resté quelques impressions que nous demandons la permission de communiquer aux lecteurs de la *Revue*: inspecteurs d'académie, inspecteurs primaires, instituteurs même. Nous avons pensé qu'elles ne leur seraient peut-être pas indifférentes, et qu'en tout cas ceux qui ne les partageraient pas pourraient encore nous savoir gré de nous être livré pour eux à cet examen. A tout le moins leur fournirons-nous des matériaux de comparaison, qui ne pourront que les aider à fixer leurs idées sur cette question neuve encore et par suite insuffisamment éclaircie.

I

L'enseignement de la *Morale* ne doit être, à l'école primaire, ni didactique, ni catéchétique; et pourtant il doit s'appuyer sur des principes clairs et bien établis.

Voici quelques sujets qui nous paraissent tenir assez bien compte de cette double nécessité :

« Qu'est-ce qu'obéir? A qui devez-vous l'obéissance et *pourquoi?* Dangers de la désobéissance; *donnez un ou deux exemples.* »

« En quoi consiste la reconnaissance? A qui devez-vous de la reconnaissance et *pourquoi?* Indiquez *comment* vous témoignerez votre reconnaissance à vos parents, à vos maîtres, à la patrie? »

« *Comment* un enfant bien élevé (garçon ou fille) doit-il se conduire: 1° dans sa famille, 2° à l'école, 3° dans la rue, — et *pourquoi?* »

Tous ces sujets sont à la portée d'enfants de douze ans; ils exigent, pour être bien traités, que le candidat possède quelques notions exactes sur ses devoirs les plus essentiels et sur les raisons sur lesquelles ces devoirs sont fondés; et d'autre part ils se prêtent à des développements qui sont bien de petites compositions. Mémoire, jugement, imagination y trouvent également à s'exercer. Ajoutons que le plan de la composition est tout indiqué, que le candidat est guidé sans être contraint. Aucun élève un peu sérieux ne restera court sur des sujets de ce genre; aucun non plus n'y répondra suffisamment, s'il ne sait rien ou s'il n'a pas appris à écrire.

En voici qui sont plus généraux et un peu plus relevés :

« Rester ignorant *par sa faute*, c'est manquer à ses devoirs envers soi-même, envers sa famille, envers la société. Montrez que cette affirmation est vraie, et exposez vos raisons avec quelques détails. »

« L'homme est né pour travailler, dit un proverbe, comme l'oiseau pour voler. Expliquez ce proverbe; puis, vous montrerez que le travail est *utile, bienfaisant, honorable.* »

« Développez la pensée suivante : Les paresseux sont semblables aux mauvaises plantes, qui prennent la nourriture des autres et ne produisent rien. »

Il y a dans ce dernier sujet deux développements tout indiqués et une comparaison facile.

Voici maintenant des cas de conscience :

« Jacques a commis une faute en classe, que vous imaginerez. Le maître, qui ignorait le coupable, a dit que toute la classe serait punie. Pendant la récréation, les camarades de Jacques l'ont engagé à se dénoncer, mais il n'en a pas eu le courage et n'en a rien fait. Pierre est allé trouver le maître et lui a révélé le coupable. Racontez la chose *(dans une lettre?)*, et dites ce que vous pensez de la conduite de Jacques et de Pierre. »

« Un de vos camarades a copié sur son voisin. Il s'est aperçu que vous l'aviez vu et il vous prie de n'en rien dire au maître. Que ferez-vous et pourquoi? »

Ailleurs, il s'agit également de deux élèves coupables : l'un avoue et est puni; l'autre nie et échappe à la punition. On demande au candidat d'établir une comparaison, de dire ce qu'il en pense et pourquoi, auquel des deux il préférerait ressembler, etc.

A signaler encore le sujet si connu de l'objet trouvé et la question : « Que ferez-vous et pourquoi ? »

Quelquefois la question posée est devenue un véritable examen de conscience. Ainsi le sujet suivant a été donné sous cette forme impersonnelle :

« Qu'est-ce qu'un égoïste? Pourquoi l'égoïste ne peut-il pas avoir d'amis? Comment se tient-il en classe? en récréation? Comment se comporte-t-il dans sa famille? Que lui arrivera-t-il quand il sera grand? »

Mais il l'a été aussi sous cette forme plus personnelle :

« Devant vous on a traité l'un de vos camarades d'égoïste. A cette occasion vous faites un retour sur vous-même, et vous vous demandez si vous aussi vous ne seriez pas un égoïste. »

Nous préférons cette seconde manière. On comprend qu'elle peut amener un devoir plus original et peut-être plus facile à traiter, avec la tournure : « Est-ce que je serais un égoïste? Je me rappelle, etc. »

Tous ces sujets sont assez heureux, en ce qu'ils rentrent bien dans l'esprit des programmes ainsi que de l'arrêté. Ils le sont moins quand ils sont trop généraux. On a beaucoup donné la distinction de la justice et de la charité : c'est fort bien; mais encore faudrait-il que cette distinction fût demandée à propos de faits réels, familiers aux enfants. Qu'ils aient à citer les deux maximes : Ne faites pas à autrui... ou Faites à autrui..., avec exemples imaginés à l'appui, c'est déjà mieux; mais c'est bien général encore, et le pourquoi fait défaut. Voici qui est mieux encore :

« Vous montrerez que la charité peut s'exercer de plusieurs manières et qu'un enfant, même s'il n'est pas riche, peut être charitable. »

« Un homme fort et robuste mendiait. On lui a refusé l'aumône, mais on lui a offert du travail. Il a préféré continuer son métier de mendiant. Appréciez. »

On n'a pas assez insisté sur cette idée que, s'il faut être juste d'abord et charitable ensuite, en ce sens que la charité suppose la justice et ne peut en tenir lieu, les devoirs de charité, quoique moins déterminés, sont pourtant *obligatoires* comme ceux de justice.

Ceci toutefois n'est que défectueux; ce qui est plus grave, c'est que les questions soient présentées comme si la morale n'avait d'autre fondement que l'intérêt. La question du mensonge, par exemple, est presque toujours présentée sous cette forme :

« Qu'est-ce qu'un enfant menteur? Aime-t-on les menteurs? Inventez une histoire dans laquelle vous ferez voir les *inconvénients* du mensonge. »

« Dites ce que vous savez du mensonge. Montrez par des exemples quelles en sont les conséquences. »

Il serait fâcheux que les enfants pussent croire que la seule raison pour laquelle il ne faut pas mentir, c'est que le menteur s'expose à n'être pas cru plus tard, même quand il dira la vérité; et, d'une manière générale, que les actes ne sont bons ou mauvais qu'en raison des conséquences heureuses ou malheureuses qu'ils entraînent pour leurs auteurs.

Comme celui de la morale, l'enseignement de l'*Instruction civique* est de date récente, et peut-être lui non plus n'a-t-il pas encore ses bases bien établies. Le danger ici est évidemment de tomber dans la géographie administrative, dans de pures énumérations. On a beaucoup trop demandé la commune, les attributions du maire et du conseil municipal; l'énumération des pouvoirs publics, des fonctionnaires de tous ordres, des divers tribunaux, etc., sans aucune réflexion sur le pourquoi de cette organisation; des définitions et des réponses qui ne pouvaient être autre chose que la reproduction de choses apprises dans un livre. Ainsi : « Qu'est-ce qu'une loi? Quelles sont les assemblées qui ont la mission de faire des lois? Par qui et comment sont nommés les membres de ces assemblées? Où siègent-elles? Qui est-ce qui est chargé de faire exécuter les lois? » A chacune de

ces questions toutes catéchétiques quelques mots de réponse suffisent. Il n'y a guère là matière à composition.

Voici, au contraire, quelques sujets qui demandaient un peu autre chose que des souvenirs :

« *L'obligation scolaire.* — Pourquoi la loi oblige-t-elle les parents à faire instruire leurs enfants? Tort que se fait l'élève qui n'est ni exact, ni assidu. Conséquences pour l'avenir. »

« *Le service militaire obligatoire.* — Pourquoi tous les citoyens valides doivent-ils être soldats? Durée du service : dites quelques mots de l'organisation de l'armée active et de l'armée territoriale. Quels doivent être les sentiments du jeune soldat, lorsqu'à la première revue du régiment on lui présente le drapeau tricolore? »

« *La Marseillaise.* — Qu'est-ce qu'un hymne ou chant national? Quel est le nôtre? D'où lui vient son nom? Quand, où et par qui a-t-il été composé? Quelle est sa principale signification et dans quelles circonstances le fait-on entendre? Citez les passages de notre hymne national que vous savez par cœur. »

« *Le suffrage universel.* — Qu'est-ce que le suffrage universel? A quelle époque et dans quelles circonstances a-t-il été établi? Quels sont ceux qui sont privés du droit de voter? — Dites comment se fait le vote pour l'élection d'un conseil municipal : 1° au premier tour, 2° au second tour de scrutin? »

« Énumérez les services rendus à la commune et à la patrie par les gardes-champêtres, les gendarmes et les soldats. »

Il y a, dans ce dernier sujet, trois paragraphes tout indiqués et, dans chacun d'eux, une subdivision. Ce sont choses qui doivent être familières, même à un enfant; encore faut-il qu'il y réfléchisse, qu'il pense et coordonne ses idées.

Sans doute, les sujets d'instruction civique se prêtent peu à la forme littéraire. En voici quelques-uns pourtant où le candidat pouvait mettre sa note un peu personnelle :

« Votre père vient d'être désigné pour faire partie du jury à la prochaine session de la cour d'assises. En annonçant cette nouvelle à votre frère absent, vous profitez de l'occasion pour lui dire ce que vous savez sur l'organisation et le fonctionnement de ces tribunaux. »

« Des élections sénatoriales viennent d'avoir lieu dans votre département. Vous en prenez occasion pour écrire à X... et pour lui dire ce que vous savez sur les attributions du Sénat et sur le mode d'élection de ses membres. »

Le sujet qui revient le plus souvent, et peut-être à bon droit, est celui de l'impôt : il a été présenté sous les formes les plus

« Quel est le personnage de l'histoire qui vous a le plus intéressé. Pourquoi ? Dites ce que vous en savez. »

Le sujet ainsi présenté est trop général et trop vague. Ordinairement on a restreint la question à une catégorie de personnages seulement : des rois, des reines, des ministres, des généraux, des guerriers tombés sur le champ de bataille, etc. ; ou bien à un temps déterminé :

« Quels sont, à l'époque du ..., ou encore, de telle date à telle autre date, les personnages dont vous avez conservé le souvenir, à cause des services qu'ils ont rendus ou des maux qu'ils ont causés ? »

« Parmi les grands hommes dont parle votre histoire, ou dont on vous a entretenu, citez un ministre, un écrivain, un inventeur. Dites ce que vous savez et ce que vous pensez de chacun d'eux. »

« Citez un certain nombre de traités de paix glorieux ou onéreux. Dites pourquoi glorieux, pourquoi onéreux. Dans quelles circonstances ont-ils été conclus ? »

« A plusieurs reprises la France, envahie ou menacée par l'étranger, s'est trouvée en péril. Rappelez quelques-unes de ces circonstances et montrez comme elle s'est toujours sauvée et relevée. »

« Citez une parole célèbre attribuée à Charlemagne, Jeanne d'Arc, Louis XII, François Ier, Henri IV. Dites dans quelle circonstance. Expliquez et appréciez. »

« Que vous rappellent les noms suivants : Gutenberg, Papin, Bernard Palissy, Parmentier, Jacquard, Brémontier, Stephenson, Jenner, Pasteur ? »

Ce dernier sujet aurait pu être réduit de moitié; mais il est assez convenable. On pourrait en donner d'analogues sur les villes où se sont passés des événements importants, sur les grands écrivains, les grands orateurs, les grands ministres, les grands généraux, les héros de toute nature, les personnages, en un mot, qui ont marqué dans la vie des peuples et dont le souvenir mérite d'être conservé.

Certains sujets sont des comparaisons :

« Les communes au moyen âge et les communes à l'époque actuelle. »

« Ce qu'était autrefois la condition du paysan et ce qu'elle est aujourd'hui. »

Au lieu d'avoir ce caractère de généralité ou cette multiplicité d'objets que nous remarquons dans les sujets précédents, et qui permettent au candidat de trouver toujours quelque chose à dire, la question posée peut aussi avoir un objet plus restreint et ne

porter que sur un fait déterminé; mais il convient alors que ce fait soit de ceux qu'il n'est pas permis d'ignorer.

« Que vous rappelle la date du 2 décembre? Réflexions. »
« La guerre de 1870 avec les Allemands. »

Rien de plus facile, on le voit, que d'imaginer en histoire des sujets qui se prêtent aux formes les plus diverses et qui, pour être bien traités, demandent autant de jugement que de mémoire. Peut-être même le choix de ces questions pourrait-il exercer une influence heureuse sur la manière dont l'histoire est encore enseignée dans bien des écoles. Il est en histoire, surtout à l'école primaire, des détails qu'il est bon d'avoir étudiés et même sus, mais qui ne sont pas destinés à être retenus. Que nos élèves apprennent les partages de la monarchie après Clovis, c'est peut-être nécessaire; mais peut-être aussi suffit-il qu'ils en retiennent que ces morcellements répétés étaient une cause continuelle de guerres intérieures et un obstacle à la formation de l'unité française. Le bienfait véritable de l'étude de l'histoire, c'est qu'elle donne quelques idées générales, et, par elles, l'intelligence des choses publiques et des traditions nationales, ainsi qu'un aliment au sentiment civique.

Plus encore qu'en histoire peut-être, on est exposé à donner en *Géographie* des questions purement mnémoniques, comme dans le sujet suivant :

« Notre département. Situations et limites. Province (ou provinces) dont il a été formé. — Sa population, son chef-lieu, ses sous-préfectures, ses principaux cantons. Cours d'eau, industries diverses. — Principaux produits. Souvenirs historiques qu'il rappelle. »

Bien des sujets sont dans ce genre : c'est de la nomenclature; ce n'est point une composition sur une donnée géographique.

Ainsi en est-il également de la description d'un fleuve (la Seine, la Loire, la Garonne ou le Rhône) depuis sa source jusqu'à son embouchure, avec l'indication de ses affluents de droite et de gauche, les principales villes qu'il arrose, etc., y joignît-on un croquis, — comme du récit d'un voyage de A à Z, soit par terre, soit par eau, en bateau, ou en contournant les côtes de la mer, avec la mention de ce qu'on est censé avoir vu. C'est de la nomenclature d'un autre genre; mais c'est encore un exercice de

pure mémoire, où le jugement n'a rien à voir. Et puis, quelle monotonie! Et comment y aurait-il matière à composition?

Il semble pourtant qu'en géographie comme ailleurs, rien n'existe sans avoir sa raison d'être, et qu'il y ait là aussi des rapports à découvrir, des choses à comprendre. Pendant longtemps, l'enseignement de la géographie avait été tout livresque et mnémonique; il est devenu linéaire et cartographique. Aujourd'hui, même dans nos écoles primaires, les élèves ne savent pas seulement que les villes existent; en général, ils savent où elles sont. Le moment ne serait-il pas venu de le rendre descriptif, donnant la sensation des pays qu'on n'a pas visités, — rationnel et un peu philosophique, expliquant ce qui est, donnant la raison des choses? Le reste se retrouve dans un livre ou sur une carte, quand on en a besoin; ce que l'esprit doit garder, c'est la manière de le retrouver et l'intelligence des choses qu'on a apprises.

On s'est parfois, mais beaucoup trop rarement, inspiré de ces idées :

« Le Massif central. Son rôle dans le régime des eaux de la France. Cours d'eau qui en descendent. Nature du sol. Principales productions. »

Voilà qui est déjà mieux.

« Utilité des canaux. Parmi les canaux de France, quel est : 1° le plus ancien, 2° celui que vous jugez le plus important. Dites les services qu'ils rendent l'un et l'autre. »

« Citez cinq des plus grands ports marchands de France. Indiquez leur situation géographique. Énumérez les causes de leur activité et de leur richesse. Comparez-les. »

Voilà qui est bien : le candidat dit d'abord ce qui est; puis il en recherche le pourquoi.

« Qu'entend-on, au point de vue commercial, par exportation et importation? Quels produits la France exporte-t-elle et dans quels pays? Quels produits importe-t-elle et de quels pays? Quels moyens de transports sont utilisés pour l'exportation et l'importation? »

Ce sujet est peut-être un peu difficile; mais n'est-ce pas pourtant pour aboutir là, ou à quelque chose d'analogue, qu'on apprend la géographie? Il faut que le candidat ait l'occasion de montrer non seulement qu'il sait, mais encore qu'il a réfléchi et qu'il

comprend. A cette condition seulement, l'étude de la géographie, si monotone et si aride au début, deviendra vraiment intéressante et éducative.

Les sujets ne manqueraient pas, si on voulait les chercher. « Pourquoi une ville est-elle ici plutôt qu'ailleurs? Pourquoi telle ville a-t-elle pris des accroissements considérables, tandis que telle autre restait stationnaire? Pourquoi telle industrie dans telle région? Pourquoi tel chemin de fer, tel canal, ont-ils suivi telle direction plutôt que toute autre? Quelles barrières ont-ils supprimées, quelles communications ont-ils établies? Pourquoi les inondations? Pourquoi le Rhône a-t-il plusieurs embouchures, tandis que les fleuves qui vont à l'Atlantique n'en ont qu'une? Les différences de climat, à quoi tiennent-elles? etc., etc.

Sans doute, il faut surtout demander au candidat de parler de ce qu'il a appris ou de ce qu'il a vu, en un mot de ce qu'il sait; et à ce titre, il semble que des sujets ayant trait à la commune qu'il habite, ou même à son canton, à la description des monuments qu'on y trouve, soient bien dans l'esprit de l'arrêté. Il faut prendre garde pourtant qu'un candidat pourrait parfois les traiter sans que sa composition prouvât qu'il possède d'ailleurs les notions générales d'histoire et de géographie qu'on est en droit de lui demander. Ce sont des sujets peut-être un peu trop restreints. Il n'est guère à craindre d'ailleurs que les maîtres ni les élèves négligent cette étude, qui est à leur portée et qui semble s'imposer. S'il n'y a pas lieu de les supprimer absolument comme sujets d'examen, il ne faudrait pas qu'ils revinssent trop souvent.

III

En général, le choix des sujets de *Sciences* nous a paru avoir été bien entendu. Sauf dans deux ou trois cantons, on s'est abstenu d'employer les mots techniques et de demander le récit d'expériences scientifiques, qui, quoique très élémentaires, auraient pu n'avoir pas été faites dans toutes les écoles. Ce n'est donc pas de la science proprement dite qu'il s'agissait, avec son exactitude et sa précision : aussi bien, ni tous les maîtres ne seraient encore capables de donner un enseignement scientifique, même

très élémentaire, ni toutes les écoles ne possèdent encore le matériel, si restreint soit-il, nécessaire à cet enseignement. Peut-être ira-t-on plus loin à mesure que s'élèvera le niveau de l'enseignement, à mesure aussi que toutes les écoles auront organisé un vrai cours supérieur. Il semble que, pour le moment, les inspecteurs chargés de choisir les sujets aient cru devoir s'assurer tout simplement que les candidats avaient réfléchi sur les phénomènes au milieu desquels ils vivent, ainsi que sur les forces naturelles qui les entourent et dont ils usent, et qu'ils avaient quelques notions très générales, mais usuelles et pratiques, sur l'agriculture et sur l'hygiène. Ils sont, sans doute, dans le vrai. Nous ne pensons pas qu'on puisse donner à traiter, comme sujet, l'oxygène ou l'hydrogène; mais des enfants eux-mêmes peuvent être invités à dire des choses sensées sur l'air et sur l'eau. On ne leur demandera pas de traiter de l'ammoniaque et de ses diverses combinaisons; mais ils en diront quelque chose indirectement s'ils ont à parler du fumier et des soins qu'il faut lui donner. C'est une orientation générale vers l'étude de la nature qu'on semble vouloir donner à cet enseignement, bien plus qu'un caractère vraiment scientifique.

Voici, à ce point de vue, quelques sujets qui nous paraissent avoir été assez bien imaginés :

« Un de vos camarades ne connaît pas le mécanisme d'un soufflet de cuisine : il ne comprend pas la rentrée et la sortie de l'air; il ne comprend pas non plus comment l'air projeté peut activer le feu. Donnez-lui des explications. »

« Vous avez vu un jet d'eau. Décrivez-le. Dites comment et pourquoi l'eau peut ainsi jaillir plus ou moins haut. Feriez-vous bien un petit jet d'eau? Comment vous y prendriez-vous? »

« Décrivez le mécanisme d'une pompe aspirante et expliquez-en le fonctionnement. »

« *La chaux.* — Comment l'obtient-on? A quoi sert-elle? (Ne pas oublier son emploi en agriculture). Provenance de celle qui est employée dans votre pays. »

« *La houille.* — Où se trouve-t-elle? Comment s'est-elle formée? Comment l'extrait-on? Ses usages. Produits qu'on en tire. »

« Différences entre l'organisation d'un mammifère carnivore et d'un mammifère herbivore, soit entre le cheval et le chien. »

« Indiquez la *provenance* et la *préparation* des matières qui entrent dans la confection d'un soulier. »

« *Les dents.* — Diverses espèces de dents. A quoi elles servent. Combien en ont les enfants, les hommes faits. Quand les dents viennent à manquer, inconvénients qui en résultent. Soins qu'il faut donner aux dents. »

« Dans une famille, deux enfants ont été asphyxiés, pendant l'hiver dernier, par suite de l'emploi d'un poêle économique dans la chambre où ils couchaient. Vous raconterez brièvement cet accident. Vous expliquerez ensuite pourquoi il s'est produit. Enfin vous ferez connaître les circonstances dans lesquelles l'asphyxie peut avoir lieu et vous indiquerez les précautions qu'il faut prendre pour l'éviter. »

Nous avons relevé de nombreux sujets relatifs :

A l'*eau :* sa composition, ses propriétés, ses usages; — aux eaux potables, comment on se procure de l'eau pure; — à la vapeur : sa force élastique, services qu'elle nous rend comme force motrice ;

A l'*air :* sa composition, son rôle dans la respiration des animaux et des plantes; — sa viciation, nécessité d'aérer les classes, les appartements, etc.;

Au *thermomètre :* sa description, sa graduation, ses usages;

Au *baromètre :* sa description, ce qu'il indique, services qu'il peut rendre;

Au *paratonnerre*, aux précautions à prendre en temps d'orage;

Au *vent :* ce que c'est, ses avantages et ses inconvénients, son emploi comme force motrice;

Aux principaux *combustibles :* leur provenance; avantages et inconvénients que présente chacun d'eux;

Aux divers *modes d'éclairage :* leurs avantages, leurs inconvénients;

Au *sel :* où le trouve-t-on? comment l'obtient-on? ses usages;

A la *digestion*, à la *respiration*, à la *circulation* du sang;

Aux *bains :* leur utilité, précautions à prendre avant, pendant et après;

Aux *refroidissements* et à leurs dangers, particulièrement chez les travailleurs des champs;

Aux soins à donner aux *noyés*, aux *asphyxiés*, etc.;

A la *gelée* et à ses effets;

Aux *abeilles :* leurs mœurs, soins qu'elles exigent, profit qu'on en tire;

Aux *maladies de la vigne :* leur traitement;

Aux *insectes utiles et aux insectes nuisibles :* leurs mœurs, les services qu'ils rendent ou les dégâts qu'ils causent;

Aux *amendements* et aux *engrais :* en quoi ils diffèrent, leurs avantages;

Au *fumier :* sa nécessité, soins qu'il réclame;

Au *blanchissage*, au *raccommodage*, au *repassage*, aux soins qu'exige l'entretien du linge;

A la manière d'enlever sur les étoffes les *taches* d'huile, de vin, de fruits, de bougie, d'encre, de rouille, etc.;

Aux procédés à employer pour entretenir les meubles *propres* et *bien luisants*.

Tous ces sujets, présentés sous des formes souvent originales et suggestives, nous ont paru bien choisis.

Nous avons moins aimé les sujets relatifs au *tabac*, à ses inconvénients, à ses dangers même ; non point que ces sujets ne soient pas bons en eux-mêmes, mais parce qu'il faut éviter de demander à un enfant de blâmer ce qu'il voit faire chaque jour autour de lui par des personnes en qui il a confiance, auxquelles il doit respect et déférence. Au moins faut-il que ces sujets soient présentés de telle sorte qu'ils s'adressent à l'enfant lui-même, et qu'ils portent sur le danger que présente *pour lui* le tabac, à cause de son jeune âge.

Nous n'avons pas aimé non plus, parce qu'ils nous ont paru trop scientifiques et par suite trop relevés, trop difficiles pour des enfants, les deux suivants :

« Citez les éléments qui entrent dans la composition des plantes. Montrez combien il est important de connaître ces éléments, ainsi que la nature du sol, pour faire produire à la terre tout ce qu'elle peut donner. Éclairez votre devoir par un ou deux exemples. »

« Décrivez une plante et faites connaître brièvement le rôle de chacun de ses organes. Dites ce que peut faire le cultivateur pour activer ce rôle et aider au développement de la plante. »

En voici que nous n'approuvons pas davantage :

« Le hérisson, la taupe, le rat, la souris, le lézard, la vipère sont-ils des animaux utiles ou nuisibles ? »

Il y a là bien des choses et trop d'animaux dont les candidats ne connaissent pas assez la constitution, ni les mœurs.

« Qu'est-ce qu'un cétacé? Dites ce que vous savez sur la baleine. Ses mœurs. Produits qu'elle fournit à l'industrie. Racontez une pêche à la baleine. »

Il s'agit d'un animal trop peu familier aux jeunes montagnards auxquels le sujet était proposé.

« Dites ce que vous savez du pharynx, de l'œsophage et de l'estomac, c'est-à-dire ce que vous savez de la digestion. »

Trop technique, trop difficile; et puis, le « c'est-à-dire » n'est-il pas un peu risqué?

(La fin au prochain numéro.)

I. Carré,
Inspecteur général honoraire.

NOTE SUR LE FONCTIONNEMENT

DES CAISSES DES ÉCOLES

de 1878 à 1891.

Le tableau qu'on va lire ci-après peut présenter quelque intérêt au moment où le gouvernement et le Parlement témoignent une certaine inquiétude sur l'avenir des caisses des écoles. On sait que le gouvernement proposait la réduction du crédit, non par indifférence pour l'œuvre, mais par la conviction de ne pouvoir venir sérieusement en aide à un service qui exigerait plusieurs centaines de mille francs, au moyen de la somme insignifiante actuellement inscrite à cet effet.

Sans se faire illusion sur l'insuffisance du subside, la Chambre n'a cru pouvoir ni l'élever ni pourtant la supprimer : elle l'a provisoirement maintenu tel quel.

Un coup d'œil jeté sur les chiffres ci-dessous montrera qu'il n'y a rien de perdu jusqu'ici, et qu'avec un peu d'énergie et de résolution on peut non seulement soutenir, mais développer cette institution si utile des caisses des écoles.

	CAISSES DES ÉCOLES			
	NOMBRE DE CAISSES	TOTAL		SOMMES EN CAISSE à la clôture de l'exercice
		DES RECETTES de l'exercice	DES DÉPENSES de l'exercice	
		FR.	FR.	FR.
Années 1878 . . .	511	»	»	133,877
— 1880 . . .	928	»	»	1,509,607
— 1881 . . .	2,845	»	»	1,236,225
— 1882 . . .	16,207	3,061,181	1,526,663	1,534,518
— 1883 . . .	19,436	4,254,176	2,630,528	1,623,648
— 1884 . . .	18,903	4,488,296	3,027,865	1,460,431
— 1885 . . .	17,882	4,666,118	3,362,230	1,303,888
— 1886 . . .	17,893	4,644,059	3,403,865	1,240,194
— 1887 . . .	17,080	5,197,950	3,584,206	1,613,744
— 1888 . . .	15,587	4,755,027	3,173,280	1,581,747
— 1889 . . .	16,175	5,131,792	3,824,819	1,306,973
— 1890 . . .	16,212	5,310,745	4,140,041	1,170,704
— 1891 . . .	16,068	5,413,946	4,261,382	1,152,564

ORIGINE ET DÉVELOPPEMENT

DE L'IDÉE DES ÉCOLES NORMALES AUX ÉTATS-UNIS [1]

Le Bureau d'éducation de Washington a publié dans la collection de ses *Circulaires d'information* une étude de M. J. P. Gordy, professeur de pédagogie à l'Université de l'Ohio et auteur de *Leçons de psychologie*, sur l'origine et le développement de l'idée des écoles normales dans les États-Unis. Nous croyons être agréable aux lecteurs de la *Revue* en leur donnant un aperçu de cette intéressante brochure.

L'idée des écoles normales fut, dans les États-Unis, le résultat de la propagation de l'instruction parmi le peuple, commencée par Jefferson après la proclamation de la République. Le mouvement en faveur de l'éducation s'accentua après les vingt-cinq premières années d'incertitude et de luttes de la République, et la période qui suivit la guerre de 1812 a été appelée « Renaissance de l'éducation » à juste titre, car des efforts nombreux furent faits alors pour le développement de l'instruction. En 1826 parut le premier journal d'éducation en langue anglaise, le *Journal américain d'éducation*, édité à Boston par l'Écossais William Russell, et en 1837 Horace Mann [2] commença la publication du *Journal des écoles publiques du Massachusetts*. Mais ce qui contribua surtout à la création des écoles normales, ce fut le système lancastrien, autrement dit système monitorial, qui s'est appelé en France l'enseignement mutuel. D'abord accepté avec enthousiasme, ce système fut bientôt vivement discuté. Dans son *Journal*, Horace Mann écrivait : « Il faut être en état de comprendre, au moins en partie, la valeur et la signification du mot *éducation* pour pouvoir mépriser avec suffisamment d'énergie cette bravade du Dr Bell : « Donnez-moi » vingt-quatre élèves aujourd'hui et je vous rendrai vingt-quatre in- » stituteurs demain ! » Il est évident que les discussions sur le système des moniteurs aidèrent puissamment au développement de l'idée des écoles normales ; on en vint à se demander quelles étaient les qualités nécessaires pour enseigner, et de quelle manière on pouvait les acquérir.

La première allusion à une préparation spéciale, nécessaire aux instituteurs, se trouve dans un article de la *Revue de Massachusetts* de juin 1789, attribué à Elisha Ticknor. L'auteur de l'article réclame la création, dans chaque comté du Massachusetts, d'une d'école où les futurs instituteurs apprendraient à « enseigner convenablement ».

---

1. Voir dans la *Revue pédagogique* du 15 juillet 1886 l'étude de M. M.-J. Gaufrès, *La réforme scolaire aux États-Unis*.

2. Voir dans la *Revue pédagogique* du 15 décembre 1885 et du 15 mars 1887 deux articles de M. M.-J. Gaufrès sur *Horace Mann*.

En 1816, Denison Olmstead exposa son plan d'un « séminaire d'instituteurs », dans un discours à l'occasion de l'ouverture du collège de Yale. En 1823, James L. Kingsley, professeur au collège de Yale, et William Russell, directeur d'une école de New Haven, écrivirent en faveur de la création d'écoles spéciales pour la préparation des instituteur, le premier dans la *Revue américaine du Nord*, le second dans une brochure sur l'éducation.

Au mois de mars de la même année 1823, M. Samuel R. Hall ouvrit à Concord une école pour la préparation des instituteurs, qui peut être regardée comme la première école normale d'Amérique. Ses « conférences sur l'enseignement » nous apprennent quelle sorte d'instruction les élèves recevaient dans cette école, qui n'était encore qu'une ébauche. Une des innovations de M. Hall fut celle des devoirs de style, inconnus alors dans les écoles américaines. En 1830, M. Hall ouvrit une école semblable à celle de Concord, à Andover, et en 1837 une autre à Plymouth. En 1824 et 1825, James G. Carter, appelé par Emerson « le père des écoles normales », écrivit une série d'articles dans le *Patriote de Boston* sur la nécessité de fonder des écoles spéciales pour les instituteurs. En 1827, il fonda une de ces écoles à Lancaster, mais il dut l'abandonner, faute de ressources. En 1835, ayant été élu membre de l'Assemblée législative, il employa tout son pouvoir à former le « Comité d'éducation du Massachusetts », dont Horace Mann fut élu président. Ce dernier ne négligea rien pour arriver à la fondation d'écoles normales, et un généreux donateur, M. Dwight, s'étant offert à fournir 10,000 dollars si l'État voulait en faire autant, la Législature accepta la proposition et il fut décidé, en conséquence, qu'une école normale de filles serait établie à Lexington et une école normale mixte à Barre. Ces deux écoles s'ouvrirent en 1839, sur le modèle de celles de France et surtout de celles de Prusse. Plusieurs éducateurs avaient visité les écoles normales d'Europe et en avaient décrit l'organisation; M. Charles Brooks particulièrement, par ses conférences et ses écrits, avait beaucoup contribué à faire connaître les écoles normales de Prusse dans les États-Unis.

L'étude du système adopté en Europe accéléra le mouvement, mais n'en fut pas l'origine, comme on l'a vu plus haut. Le programme des écoles normales de Lexington et de Barre comprenait, comme ceux des écoles normales de Prusse et de France, outre une connaissance spéciale des sujets enseignés dans les écoles publiques, l'étude de la pédagogie. Horace Mann déclara que la première préoccupation dans une école normale devrait être « de revoir les rudiments ou branches élémentaires de la science et d'en acquérir une connaissance parfaite ». Une école primaire d'application, où les futurs instituteurs devaient faire des leçons en présence du directeur de l'école normale, fut annexée à l'établissement.

Les élèves n'étaient admis à l'école normale qu'après avoir subi un examen sérieux et s'être engagés à entrer dans l'enseignement; le

minimum de la durée des études était fixé à un an, mais avec l'autorisation du directeur les élèves-maîtres pouvaient rester plus longtemps pour se perfectionner. Cyrus Peirce fut nommé directeur de l'école normale de Lexington[1]; son dévouement et celui d'Horace Mann firent triompher la cause des écoles normales, en dépit de l'opposition d'une grande partie des deux Chambres du Massachusetts. L'école normale de Lexington, qui s'était ouverte avec trois élèves, en comptait douze avant la fin du premier trimestre; en 1844 elle en comptait soixante-quatre, et, le nombre augmentant toujours, on fut obligé de rendre l'admission plus difficile. La durée des études fut augmentée de six mois, et une série d'études facultatives de trois ans fut établie. En 1845, les deux Chambres décrétèrent que les écoles normales porteraient désormais le nom d'écoles normales de l'Etat, et en 1853, l'école normale de Lexington fut transférée à Framingham. En 1866, Miss Annie E. Johnson en fut nommée directrice; elle s'adjoignit des professeurs femmes, et l'école a continué à prospérer, ainsi dirigée par des femmes.

L'État de New-York, comme celui de Massachusetts, avait été l'un des premiers à s'occuper de la préparation des instituteurs. Dès 1826, De Witt Clinton avait recommandé à l'Assemblée législative, dont il était le président, l'établissement d'un « séminaire » pour les instituteurs. Mais l'opposition ou l'indifférence des Chambres retarda la réalisation de cette idée, et la préparation des instituteurs fut laissée aux académies (sortes de collèges). Cependant, la nécessité d'une préparation spéciale se faisant de plus en plus sentir, le Comité d'éducation de New-York établit en 1834, dans huit académies, une série d'études spéciales pour les futurs instituteurs. La durée des études était de trois ans: les futurs instituteurs recevaient les mêmes leçons que les élèves se préparant pour les sciences ou pour les affaires, mais ils suivaient en plus des cours spéciaux sur l'éducation. Un certificat leur était délivré à la fin des études; mais, afin de pouvoir enseigner, ils devaient en recevoir un autre de la main des inspecteurs des écoles publiques de la ville. En 1838, la série d'études spéciales pour la préparation des instituteurs fut introduite dans huit autres académies, puis, en 1841, dans huit autres. Mais le colonel Young ayant été élu directeur de l'enseignement en 1842, en remplacement de M. Spencer, le nombre des académies où la série d'études spéciales avait été établie fut réduite à quatre. Comme les fonds réservés à cet objet ne suffisaient pas à maintenir ces quatre académies, la création d'une école normale à Albany fut décrétée le 7 mai 1844, pour remplacer les études spéciales faites dans ces académies. Le colonel Young fut amené à supprimer ces études spéciales, parce qu'elles n'avaient donné que peu de résultats. Déjà en 1839, le

1. Voir dans la *Revue pédagogique* du 15 octobre 1884 l'étude de M. M.-J. Gaufrès, *Cyrus Peirce, directeur de la première école normale d'Amérique.*

Dr Potter, dans un rapport sur sa visite dans quatre académies, avait fait remarquer que les futurs instituteurs étudiaient de préférence les branches les plus élevées de la science au détriment des éléments, et il proposait l'établissement d'une école normale sur le modèle de celles de France et de Prusse. La même année, Horace Mann, dans une comparaison entre les études spéciales des académies de New-York et les écoles normales qui étaient sur le point de s'ouvrir dans le Massachusetts, avait fait remarquer que, dans l'État de New-York, les études pédagogiques étaient « greffées sur une académie, qu'elles n'étaient pas l'objet principal de l'institution, qu'elles avaient un caractère non primaire, mais secondaire », tandis que les éléments de la science doivent être l'étude principale dans une école normale. Le colonel Young, comme le Dr Potter et Horace Mann, avait compris que de futurs instituteurs doivent recevoir un enseignement différent de celui des élèves qui se préparent à d'autres carrières. Horace Mann dit que l'établissement de ces cours spéciaux fut la décision la plus malheureuse qui ait jamais été prise à New-York en ce qui concerne l'éducation.

La fondation d'une école normale dans une petite ville de l'État de New-York, à Oswego, en 1861, eut une grande influence sur les écoles normales d'Amérique. Elle fut en grande partie l'œuvre du Comité d'éducation d'Oswego, qui réorganisa complètement les écoles de cette ville. La méthode employée à ce moment développait exclusivement la mémoire; M. E. A. Sheldon, surintendant des écoles d'Oswego, s'aperçut bien vite combien cette méthode était défectueuse, et qu'au lieu d'arriver aux idées par les mots, il était plus rationnel d'arriver aux mots par les idées. Une visite à Toronto lui permit d'étudier le système d'enseignement organisé au Canada par le Dr Ryerson sur le modèle des écoles européennes et d'après la méthode de Pestalozzi. A son retour à Oswego, il rédigea un plan d'études pour les écoles primaires, fondé sur les principes de Pestalozzi; l'objet de l'éducation ne devait plus être dorénavant de surcharger la mémoire, mais de développer les facultés de l'enfant. Les instituteurs, après avoir fait de l'opposition, finirent par reconnaître la supériorité du nouveau système, qui ne tarda pas à attirer l'attention des villes voisines. Ces dernières offrirent aux instituteurs d'Oswego des rétributions supérieures, et c'est ce qui suggéra à M. Sheldon l'idée d'organiser une « section d'instituteurs » dans l'école d'Oswego, en 1861. Les études de cette section devaient durer un an et porter principalement sur les sciences mentales et sur l'art d'enseigner.

Afin que la méthode des leçons de choses qu'il avait vu pratiquer au Canada fût régulièrement enseignée, il s'adressa à l'École normale de la *British and Foreign School Society*, à Londres, pour obtenir un professeur capable, attendu que c'était à cette institution que le Dr Ryerson avait emprunté la plupart de ses innovations. Miss Margaret E. M. Jones, qui avait enseigné quinze ans dans cette institution, fut

envoyée à Oswego, et le succès de l'école dépassa toutes les espérances. En 1861, des invitations furent envoyées aux principaux éducateurs des autres États d'Amérique pour venir assister à l'application de la nouvelle méthode; de nombreux directeurs et professeurs d'écoles normales se rendirent à l'invitation et firent un rapport des plus favorables. Un seul, le Dr Wilbur, dirigea une attaque violente contre le nouveau système. Un comité composé des pédagogues les plus distingués des États-Unis fut chargé d'étudier avec soin la méthode pratiquée à Oswego; le rapport de ce comité fut favorable, et les attaques du Dr Wilbur réfutées. En 1863, l'État de New-York s'engagea à fournir 3,000 dollars par an pendant deux ans, et, en 1866, l'école devint école normale de l'État de New-York. Depuis, l'école n'a fait que prospérer, et des améliorations y ont été apportées; en 1865, par exemple, il fut décidé qu'une série d'études de littérature anglaise serait ajoutée au travail plus véritablement professionnel et, en 1867, les langues anciennes et modernes furent introduites. L'influence de cette école normale d'Oswego a été grande: presque toutes les écoles normales déjà fondées ont été réorganisées sur le même modèle, et les élèves de l'école normale d'Oswego ont été réclamés dans tous les États de l'Union à leur sortie; son influence indirecte a peut-être été encore plus grande.

L'école normale de Worcester, ouverte en 1874, se signala aussi par de nombreuses innovations. La première fut la suppression de l'école d'application; les élèves-maîtres vont dans une école quelconque de la ville et remplacent l'instituteur pour quelques heures, une demi-journée ou une journée tout entière, sous la surveillance du directeur ou des professeurs de l'école normale, qui lui communiquent ensuite leurs appréciations. Ce temps d'apprentissage dure six mois, après lesquels l'élève-maître rentre à l'école normale; il reçoit son diplôme six mois plus tard. Chaque élève-maître tient un journal de ses occupations et de ses expériences de chaque jour, et ce journal est vu par le directeur et les professeurs. A l'expiration des six mois de pratique, il fait un rapport dans lequel il apprécie lui-même son succès. Un rapport est également fait par chacun des instituteurs qu'il a remplacés. La plus intéressante innovation faite dans cette école est l'étude de la psychologie, et surtout de la psychologie de l'enfant. Les élèves-maîtres doivent tenir chacun un journal où ils relatent les traits les plus remarquables du travail de l'esprit des enfants; ils se les communiquent pour les discuter; le professeur les discute avec eux quand il y a lieu. Le temps accordé à la psychologie en dehors de ces conversations consiste en trois leçons de vingt-cinq minutes par semaine. La métaphysique est laissée de côté. L'introduction de l'étude de la psychologie de l'enfant à Worcester marque une ère nouvelle pour les écoles normales d'Amérique.

L'école normale de Saint-Cloud, établie par le président Thomas G. Gray, alla plus loin encore dans la voie ouverte par l'école de

Worcester. Partant de cette idée que l'école normale doit permettre aux élèves-maîtres la reconstruction de la science du savoir, on y a classé les études à l'inverse de celles des autres écoles. Les deux premières années sont consacrées à l'acquisition plus complète des sujets déjà étudiés avant l'admission, et les deux dernières à la pédagogie. L'élève-maître enseigne pendant quelques mois dans l'école d'application, non comme élève, mais comme véritable instituteur, jusqu'à ce que le directeur et les professeurs de l'école normale le trouvent suffisamment apte. Pour une école destinée à préparer des instituteurs primaires, la théorie de l'école de Saint-Cloud est peut-être un peu ambitieuse.

Le collège de New-York, fondé en 1887, a repris cette théorie en la modifiant quelque peu. Sa fondation est due à la formation d'une « Association pour l'éducation industrielle », dont le but était d'attirer l'attention du public sur la nécessité d'introduire le travail manuel dans les écoles et de former des maîtres capables de donner ce genre d'enseignement. On s'aperçut bien vite que, pour le succès de l'idée, il s'agissait non pas de créer des professeurs spéciaux de travail manuel, mais des instituteurs capables de l'enseigner. C'est dans ce but que le collège s'ouvrit en 1887. Une autre innovation fut introduite dans ce collège, peut-être encore plus importante que la première. Considérant que même en sortant des écoles normales, les élèves-maîtres n'ont pas consacré un temps assez long à l'étude de la pédagogie et des sciences qui s'y rattachent, on a établi une série d'études complémentaires sur ces sujets; après deux ans, les élèves-maîtres peuvent obtenir le titre de bacheliers en pédagogie, s'ils ont vingt ans et si le directeur et les professeurs les trouvent dignes de ce titre; ces derniers peuvent accorder les titres de maître et de docteur en pédagogie quand ils le jugent convenable. Les fondateurs du collège se proposent dans l'avenir de n'admettre que des élèves possédant un diplôme de quelque collège en renom, et ceux-ci auront à consacrer deux ou trois ans à l'étude d'un ou de plusieurs sujets spéciaux, avant d'entreprendre leurs études purement professionnelles. Cette innovation prouve à quel point on sent à présent qu'un professeur doit recevoir un enseignement spécial, bien plus encore qu'un médecin ou un avocat.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

LES RÉCENTS PROGRÈS

DE NOS CONNAISSANCES OCÉANOGRAPHIQUES

La faune abyssale. — Toutes les questions relatives à ce qui se passe au fond des mers sont de celles qui, par leur nature même, éveillent le plus la curiosité. Personne en présence de l'océan n'a manqué, en effet, d'être animé du puissant désir de connaître ce qui existe dans les profondeurs de cette immense masse liquide, dont les mouvements incessants nous donnent l'image d'une activité qui ne sommeille jamais. L'inconnu nous attire, et ce fut certes une révélation inattendue quand, dès 1860, — alors qu'on s'obstinait à limiter les conditions d'existence des êtres marins au point même où la lumière cesse de pénétrer dans ces eaux denses et salées, c'est-à-dire à une zone peu profonde (400 mètres) et relativement étroite du littoral [1], — la campagne mémorable du *Bulldog* au Grœnland [2], puis, l'année suivante, la rupture d'un câble sous-marin entre la Sardaigne et l'Algérie [3], vinrent attester la présence d'animaux *sédentaires*, notamment de mollusques (Pectens) marqués de vives couleurs, dans l'Atlantique aussi bien que dans la Méditerranée, à des profondeurs voisines de 3,000 mètres. Ce n'était là qu'une première indication, mais fort intéressante, marquant le point de départ de bril-

---

1. Dans les conditions de transparence les plus favorables, les dernières traces de lumière, d'après les observations de MM. Fol et Sarrasin, sont entièrement dissipées à une profondeur de 400 mètres (*Comptes-rendus de l'Académie des sciences*, t. C, p. 992).

2. *The Nord Atlantic sea-bed, comprising a Diary of the voyage on board H. M. S. Bulldog in 1860; and observations on the presence of animal life, and the nature of organic deposits at great depths in the Ocean*, Dr Wallich, 1862.

3. H. Milne-Edwards, *Rapport sur les progrès récents des sciences zoologiques en France*, 1877, p. 490.

lantes découvertes qui bientôt, grâce aux grandes expéditions anglaises (*Lightning*, *Porcupine*, *Valorous*, *Challenger*, 1868 à 1876), scandinave (*Vöringen*, 1876), américaines (*Corwin*, *Bibb*, *Hassler*, *Blake*, 1868-1888), puis françaises (*Travailleur*, 1880, et *Talisman*, 1883, sous la direction de M. Alph. Milne-Edwards), venaient nous apprendre, non seulement combien était constante l'abondance et la variété de la vie organique dans ces grandes profondeurs, si longtemps regardées comme inhabitables, mais quelles sont les conditions physiques, bien particulières, du milieu où se tiennent ces êtres *abyssaux;* c'est-à-dire qu'il régnait, dans ces grands fonds soumis au calme le plus absolu, une pression énorme, une température toujours basse, voisine de 1°, sinon inférieure, ainsi qu'une obscurité complète.

Les animaux singuliers qui habitent les profondeurs de l'océan puisent donc leur nourriture et parcourent toutes les phases de leur développement là où d'autres ne sauraient vivre. Il est donc bien clair que, pour s'adapter à un pareil milieu, leur organisme a dû subir de profondes modifications; or il est un fait bien mis en lumière par ces diverses explorations, c'est que, si cette faune des régions abyssales a sans doute une physionomie spéciale, les modifications présentées par les nombreux types qui la composent ne portent guère que sur la forme générale du corps; mais elle peut peut alors devenir étrange en particulier chez les poissons qui, tous carnassiers et réunis souvent par bandes nombreuses [1], se signalent par un développement exagéré de la bouche, extraordinairement fendue; ce qui entraîne celui de la tête, au détriment du corps devenu effilé en arrière à la manière d'un serpent. Tel est en particulier l'*Eurypharynx*, si souvent représenté, et qui tire son nom de *pelecanoïdes* de la présence, sous la mâchoire, d'un sac membraneux semblable à celui du pélican et remplissant, pour ce poisson fantastique découvert par le *Travailleur*, le même office, c'est-à-dire celui d'une poche pour engloutir sa proie. La raison, c'est que ces poissons, vivant dans la vase, ne laissent

1. Un coup de chalut donné du *Talisman* au large des côtes du Maroc, à des profondeurs dépassant mille mètres, a ramené 134 de ces poissons, et ce fait s'est reproduit dans cette campagne en s'exagérant même un jour à ce point, que ce chalut, au voisinage des îles du cap Vert, est revenu chargé de plus d'un millier de poissons, mais à des profondeurs moindres.

passer au dehors qu'une cavité énorme, dans laquelle tombent leurs victimes comme dans un gouffre; pour les attirer, il en est alors qui présentent leur tête, toujours renflée, surmontée d'un filament pêcheur comme celui des baudroies, mais plus développé; enfin quand certains d'entre eux reprennent, avec la forme habituelle, la vie errante de ces animaux, on remarque que la nageoire antérieure, limitée à un seul rayon, extraordinairement exagéré, devient un appareil tactile, une sorte de bâton d'aveugle, destiné, au milieu de cette obscurité profonde, à explorer les environs pour assurer tout à la fois leur alimentation et leur sécurité; cette sorte de tentacule leur transmettant des sensations qui leur permettent de reconnaître s'ils ont devant eux une proie ou un ennemi.

Ce n'est pas à dire que ces poissons soient privés d'yeux : presque tous en sont pourvus; les uns en ont de très petits, d'autres d'énormes; il est extrêmement rare, dans les grands fonds, de rencontrer un poisson aveugle. Alors que, dans un milieu aussi complètement privé de lumière, il semblerait que la première chose qui doive disparaître, chez des animaux condamnés à vivre dans de pareilles ténèbres, ce sont les yeux, c'est l'inverse souvent qui a lieu. Les formes aveugles sont l'exception, et ne se présentent guère que chez des organismes inférieurs comme les mollusques ou certains crustacés peu agiles, qui sont alors obligés, pour compenser cette disparition des yeux, d'avoir des organes de préhension très développés; tandis que les vigoureux nageurs, du type des crevettes, présentent des organes de vision démesurément agrandis. Pour parer à l'absence de radiations lumineuses, c'est-à-dire de l'élément dont toutes les actions physiologiques ont le plus besoin, la plupart des espèces abyssales sont nettement *phosphorescentes* [1] : tantôt, chez les crustacés, ce sont les

1. Un court séjour sur les bords de la mer suffit pour observer avec quelle facilité les animaux marins deviennent phosphorescents. Sans compter ces bandes bien connues de noctiluques qui, certains soirs, rendent les vagues phosphorescentes sur de vastes étendues, la nuit, en secouant un paquet d'algues fraîches, on peut tirer un brillant feu d'artifice, tant sont nombreuses les petites étoiles brillantes qui s'en détachent. Coupez un bras à une étoile de mer, vous verrez tout de suite les deux parties de la blessure devenir lumineuses. Une foule de petites plantes marines et d'animaux d'ordre surtout microscopique, très inférieurs, peuvent devenir ainsi lumineux au moindre frottement.

yeux eux-mêmes qui, portés sur un long pédoncule, et projetant une lueur phosphorescente, font office de lanternes [1]; tantôt, chez certains poissons comme les *Somias* et le *Blake*, recueillis par le *Talisman*, c'est le corps qui, de chaque côté, se présente garni, sur toute sa longueur, de véritables appareils d'éclairage. C'est chez les crustacés du groupe des palémons et des crevettes que se révèle surtout l'aptitude des animaux nageurs de mer profonde à projeter autour d'eux une vive lumière; cette condition est également réalisée chez les grandes gorgones du genre *Isis*, qui, lorsqu'on les agite, prennent avec l'éclat la variété de couleurs des fontaines lumineuses; enfin, la vase qui forme le fond sur lequel vivent tous ces animaux est elle-même à ce point pétrie de protozoaires phosphorescents qu'elle permet, lorsqu'elle a été ramenée par la drague, de lire dans l'obscurité des caractères très fins. Le sol sous-marin peut donc s'éclairer comme s'illumine souvent sous la même influence la surface de la mer sur de vastes étendues, et dans ce cas l'agitation des eaux nécessaire pour provoquer cette illumination doit être produite, dans ces abîmes où s'agitent tant d'êtres animés, par leurs mouvements incessants. La production de la lumière dans les grandes profondeurs devient donc un phénomène d'ordre purement physiologique, et c'est grâce à ces lueurs créées par eux-mêmes que des milliers d'êtres, aux formes les plus diversifiées, peuvent non seulement parcourir toutes les phases de leur existence, mais se parer des couleurs les plus vives; la plupart d'entre eux présentent en effet une richesse de coloration qui ne le cède en rien à celle des animaux littoraux.

Si nous ajoutons maintenant que dans ces grandes profondeurs l'absence complète d'algues vertes entraine un régime alimentaire animal et motive la prédominance marquée des types carnassiers; qu'en outre, sur ces fonds uniquement vaseux, l'absence d'anfractuosités ou de corps solides sur lesquels les organismes sédentaires puissent se fixer les oblige à s'allonger pour prendre

1. Il est juste d'ajouter que les yeux en question sont simplement enchâssés dans une *calotte lumineuse*, et qu'un semblable appareil peut cumuler les fonctions d'organe de vision et d'appareil d'éclairage. (Edmond Perrier, *Explorations sous-marines*, p. 352.)

pour ainsi dire racine dans la vase; enfin qu'on doit attribuer à l'absence de ces courants qui partout ailleurs jouent un si grand rôle dans la dissémination des œufs et des larves, la fréquence chez les animaux des grands fonds de dispositions permettant aux jeunes de se développer en demeurant attachés à leur mère, en particulier ce fait si remarquable que certaines holothuries, comme les marsupiaux, conservent leurs petits dans des poches spéciales, on verra que tous les animaux des régions abyssales portent l'empreinte des dures conditions où il sont obligés de vivre; et ce caractère s'accentue à mesure qu'on descend vers les grandes fosses océaniques où prédominent nettement des types à adaptations très singulières.

Quoi qu'il en soit, si variées qu'elles soient, ces modifications affectent si peu profondément l'organisme que, pour ces êtres aux formes souvent étranges, il n'a fallu introduire dans la classification zoologique aucune classe nouvelle. Tous rentrent en somme dans les cadres connus et se répartissent dans un nombre restreint de familles, mais très différenciées, dépourvues de tout lien entre elles; si bien qu'on les remarque séparées dans la grande série zoologique par d'immenses lacunes, avec cette particularité encore très importante, que ces vides sont précisément représentés par l'absence, dans les embranchements de cette série, des *formes inférieures;* parmi les espèces littorales qui sont ainsi descendues successivement dans les abîmes, seules, en effet, ont résisté celles dont l'organisation, relativement avancée, a été le moins affectée par la basse température de ces ténébreuses régions.

Aussi maintenant peut-on déclarer avec M. Edmond Perrier, qui le premier a bien mis en évidence l'origine littorale de cette singulière population marine, que les rivages des mers forment aux abîmes une vaste ceinture d'où la vie est descendue lentement vers les profondeurs, en subissant des modifications d'autant plus grandes que cette descente est plus prononcée; et que l'océan, par suite, se partage, au point de vue organique, en deux zones distinctes : l'une superficielle, comprise entre la surface et 400 mètres, où, en pleine lumière, grâce au soleil et au développement de plantes capables de fournir des aliments variés sans cesse renouvelés, la vie peut se développer avec une

richesse et une variété sans égale, puis se répartir en provinces zoologiques distinctes; l'autre profonde, où, par suite de conditions plus dures et partout égales, règne, dans la distribution d'êtres adaptés pour un pareil milieu, une grande uniformité.

En plus de ces données déjà très importantes, les récents dragages ont pleinement mis en évidence le caractère *ancien* de cette faune profonde si longtemps méconnue; et cela en retrouvant vivantes, sous la nappe océanique, des espèces qu'on croyait depuis longtemps disparues. Dans ce nombre figurent des oursins de la craie; de nombreux polypiers dont les affinités avec ceux de la même époque et surtout du jurassique sont incontestables; de singuliers crustacés ayant à peu près la forme d'une écrevisse, mais avec une carapace plus aplatie, devenant, dans le golfe du Mexique, à des profondeurs de 3,500 mètres, les derniers représentants de ceux du même type *(Eryon)* qui vivaient nombreux dans les mers jurassiques; enfin et surtout, de remarquables encrines, qui depuis la formation de la craie semblaient être presque complètement éteintes. Ces encrines, dont les débris spathiques, accumulés sur le fond des anciennes mers jurassiques, forment maintenant de puissantes assises de *calcaires à entroques*, largement exploités en Bourgogne et ailleurs, peuvent compter parmi les formes les plus élégantes de la faune profonde actuelle. Semblables à des fleurs par leur port, ces gracieux *Lis de mer*, avec leur panache de bras verticillés autour d'un calice placé au sommet d'un long pédoncule, se réunissent par groupes nombreux fixés au sol rocheux par de véritables crampons (cirrhes), et constituent, à des profondeurs de 1,500 à 2,000 mètres, de véritables prairies vivantes. On les rencontre à la fois dans la mer des Antilles, dans le milieu de l'Atlantique nord, et sur les grands fonds qui longent le pied des falaises de notre côte occidentale française, en face de Rochefort, où le dernier coup de drague du *Talisman* (30 août 1883) a ramené au jour une riche moisson de ces belles *Pentacrines* vertes. L'enseignement qu'il faut tirer de l'existence dans la faune abyssale actuelle de ces types anciens, c'est que l'émigration des formes littorales dans les grands fonds remonte à une date éloignée et que ces grandes profondeurs deviennent en quelque sorte le refuge où ces types anciens ont réussi à prolonger leur existence sans subir de modifications sensibles dans un

milieu qui vraisemblablement a dû toujours rester le même[1]. Ce qu'on sait de plus, en effet, c'est que ces grandes dépressions où se fait encore actuellement le maximum de concentration de l'élément liquide, figurent parmi les traits les plus anciens de la géographie, et que le Pacifique, en particulier, est le plus anciennement constitué des bassins océaniques actuels[1].

Distribution du relief océanique. — La connaissance de ce monde nouveau, qui est venu montrer qu'autour de nous la vie jouit d'une force expansive pour ainsi dire infinie, puisqu'elle pénètre jusque dans des profondeurs si longtemps regardées comme insondables, n'est pas à beaucoup près le seul résultat que les récentes explorations sous-marines aient mis en évidence; il en est d'autres non moins intéressants qui méritent encore de fixer notre attention. Ce sont d'abord des données précises sur la topographie du sol sous-marin, venant nous enseigner qu'il s'en faut de beaucoup que les océans puissent être considérés comme des unités homogènes, — chacun d'eux se composant de dépressions en quelque sorte indépendantes, séparées par de grandes saillies en forme de crêtes ou de plateaux, et qui n'ont d'autre caractère commun que de rester toujours au-dessous de la même surface marine; — en d'autres termes, que ces surfaces déprimées sont très accidentées et que, si l'eau venait à se retirer, elles s'offriraient à nous avec un relief mouvementé comparable à celui des continents, mais avec cette différence que toutes les saillies, n'ayant pas eu à subir l'action des agents atmosphériques, au lieu de surgir brusquement au milieu des parties déprimées, comme le font nos montagnes au-dessus des plaines, auraient un profil plus adouci : les sédiments marins ayant pour effet, en comblant les dépressions, d'introduire entre ces deux sortes de dénivellations, négatives d'une part, positives de l'autre, un raccord qui tend à atténuer leur différence.

On doit aussi désormais considérer, à ce même point de vue orographique, comme un fait acquis que si le volume des mers, étant donné l'extension bien connue de ces surfaces submergées,

1. De Lapparent, *Traité de géologie*, 3e édit., 1893, p. 124.
1. Ed. Suess, *Antlitz der Erde*, t. Ier, p. 800.

dépasse de beaucoup celui des masses émergées [1], les plus grandes profondeurs sont exactement du même ordre que les altitudes des hautes montagnes, et n'occupent comme elles que des espaces relativement étroits de même valeur. Les sondages les plus récents, en effet, nous ont appris que nulle part la profondeur dans les grandes *fosses océaniques* ne dépasse notablement 8,500 mètres [2], c'est-à-dire un chiffre représentant, à 300 mètres près, l'altitude atteinte dans l'Himalaya par les plus hautes cimes du globe (8,840 mètres).

Le point qui jusqu'à présent peut compter comme marquant la plus grande profondeur océanique connue (8,513 mètres) est situé à l'est des Kouriles, dans la grande fosse du Pacifique austral dite du *Tuscarora*. Or, comme cette fosse n'est autre, au voisinage immédiat des deux grandes chaînes d'îles des Aléoutiennes et des Kouriles, qu'une longue et étroite vallée sous-marine délimitée par des versants abrupts, on voit que les fonds sous-marins sont tout aussi accidentés que le sol émergé.

Ce premier point une fois établi, si du rivage on se dirige, la sonde à la main, vers les parties centrales des océans, on remarque d'abord, dessinant une bordure autour de tous les continents, une sorte de plate-forme délimitée par des profondeurs de 200 mètres. Cette région basse, spécialement désignée sous le nom de *Plateau continental* (*Continental shelf* des Anglais et des Américains, *Flachsee* des Allemands), bien indiquée sur toutes les cartes bathymétriques, où les surfaces d'égale profondeur sont représentées par des teintes bleues de différents tons, est de beaucoup la mieux connue en raison de la facilité des sondages et de sa proximité de la terre ferme : c'est en même temps la région éclairée par excellence, celle où la lumière, pouvant largement pénétrer jusqu'au fond, permet aux algues vertes de se développer large-

1. En admettant le chiffre de 4,000 mètres établi par M. de Lapparent comme représentant la valeur moyenne des profondeurs océaniques, le volume des mers atteindrait à peu près *quinze cents millions de kilomètres cubes*, soit *quinze fois* celui des continents, qui, d'après le même auteur, est voisin de *cent millions* de kilomètres cubes.

2. Les plus grandes profondeurs jusqu'ici constatées sont les suivantes : Pacifique nord, 8.513 mètres ; Pacifique sud, 8,191 mètres ; Atlantique nord, 8,341 mètres ; Atlantique sud, 7,370 mètres ; Océan indien, 5,852 mètres. (Supan, *Petermann's Mittheilungen*, 1889.)

ment, ainsi qu'à toute une population de polypes, d'annélides, d'échinodermes, de mollusques et de crustacés de s'y établir en se groupant par zones successives, depuis la côte jusqu'à la profondeur de cent brasses où se tiennent spécialement les coraux avec des algues calcaires (millépores) et de nombreux brachiopodes. Là aussi viennent s'amonceler de préférence, sous la forme de sédiments, les débris arrachés par la mer aux rivages ou amenés par les fleuves. Partout cette région existe, mais son extension est soumise à des variations très grandes. Tantôt elle ne dessine autour de la terre ferme qu'une étroite bordure, comme le long de la Norvège ; tantôt elle se prolonge en un vaste plateau pouvant aller très loin, comme celui qui, en Europe, se développe depuis les côtes de France et de Hollande jusqu'au delà des Orcades, en constituant le sous-sol de la mer du Nord et de la Baltique en même temps qu'une sorte de piédestal aux Iles Britanniques.

Les géographes attachent avec raison une grande importance à cette zone basse, où les courants s'exercent avec le plus d'intensité ; c'est là aussi où se tiennent, nombreux, les poissons dont profite l'industrie des pêches ; en même temps c'est la région submergée qui toujours a été la mieux préparée à venir s'adjoindre au continent, en contribuant à l'accroître, quand des mouvements ont provoqué son exhaussement.

Au delà de ce plateau continental les fonds tombent assez brusquement ; mais bientôt la pente devient plus faible, et c'est sous un angle peu incliné, de 2° à 3° en moyenne, qu'on atteint la profondeur de 1000 mètres. C'est sur cette zone que se dressent volontiers les îles volcaniques, ou coralliennes dans les mers à coraux, îles dont la pente est toujours très forte, et qui ne parviennent à arriver au jour que sous l'influence de phénomènes éruptifs ou de l'activité des organismes constructeurs de récifs. Puis dès qu'on a franchi cette seconde zone, à partir de 1,000 mètres les fonds tendent à se régulariser franchement en prenant la forme de vastes surfaces doucement ondulées qui offriraient l'aspect des grandes plaines de l'Amérique du Nord ou des pampas du Brésil si la mer venait à se retirer. Les seuls accidents à noter deviennent alors des fosses profondes, étroites, sinueuses, irrégulières d'allure aussi bien que de forme, mais où la sonde descend toujours à plusieurs milliers de mètres. Telle est, déduite d'un grand nombre d'obser-

vations portant sur l'ensemble des océans, l'idée qu'on peut se faire de la distribution du relief sous-marin. Dans chaque bassin océanique, les différences ne portent guère que sur la dimension en largeur de ces diverses zones, mais dans ce sens les variations peuvent devenir extrêmes. Quoi qu'il en soit, — et c'est un fait constant qui domine cette topographie sous-marine, — jamais les fosses, c'est-à-dire les points les plus profonds de ces grandes dépressions maritimes, n'occupent une position centrale; toutes, au lieu d'être situées au large, se montrent étroitement localisées dans le voisinage des continents ou des grandes chaînes d'îles, comme nous l'avons vu pour la grande fosse du Tuscarora.

Il suffirait ensuite de jeter un coup d'œil sur une carte des fonds de l'Atlantique pour constater d'abord qu'un vaste plateau en forme précisément l'axe dans sa partie septentrionale; puis que la plus grande fosse de cet océan longe le pied de la chaine des Antilles, de telle sorte que la plus grande profondeur (8,341 mètres) obtenue par les sondages se trouve près des îles de Saint-Thomas et de Porto-Rico; entretemps, on pourrait noter que là, comme partout ailleurs, l'un des versants de cette dépression est toujours plus raide que l'autre. Or comme il en est ainsi dans tous les océans, on ne peut échapper à cette conclusion que cette dissymétrie, qui règne sans partage dans le profil des grandes lignes du relief continental, où se fait toujours une grande inégalité dans la pente, est aussi la règle pour les rides océaniques. Les relations, du reste, entre ces deux sortes d'accidents, c'est-à-dire entre les parties que M. de Lapparent a désignées sous les noms bien expressifs de *positives* et de *négatives* du relief, sont à ce point accusées, qu'elles se juxtaposent de telle façon que les plus grandes profondeurs des océans deviennent la contre-partie du relief continental. L'exemple bien connu, dans le Pacifique, de la longue dépression qui, sur le bord occidental du continent américain, forme un sillon en creux, inverse de l'arête culminante de la Cordillère des Andes, est là pour le prouver. Une telle réciprocité dans la disposition des dépressions maritimes et des rides continentales impliquant une origine commune, on ne peut méconnaître que ces déformations de l'écorce, qui constituent les grands traits de l'orographie actuelle, résultent d'un refoulement latéral ayant fait naître, d'un côté, un

bourrelet saillant, de l'autre un creux, souvent accentué par une rupture, suivie d'effondrement, le long du pli. Ainsi s'explique que la plus forte valeur du relief continental moyen soit réalisée dans la zone où se produit aussi le maximum de la profondeur dans les mers.

Sédimentation marine. — Enfin, parmi les résultats les plus importants de l'exploration méthodique des profondeurs océaniques, figurent les connaissances approfondies que nous possédons maintenant sur la façon don s'accomplissent, au sein des mers, tous les phénomènes de sédimentation, c'est-à-dire de dépôt. La terre étant, comme on sait, une fille de l'océan, puisque tous les continents ne sont autre chose que le produit de l'émersion progressive des couches ainsi lentement superposées dans le fond des bassins maritimes par des mouvements séculaires de plissement, on conçoit combien peut être grand l'intérêt de cette question et qu'elle soit devenue l'objet de nombreux travaux. Dans ce sens il en est un, parmi les plus récents, qu'on peut mettre hors de pair: c'est celui dans lequel M. John Murray, le savant directeur du *Challenger Expedition Office*, a condensé toutes les observations concernant la sédimentation marine non seulement dans un ouvrage qui, sous le titre de *Deep-sea Deposits* [1], prend désormais place à côté des belles généralisations sur l'histoire de la terre de Suess *(Antlitz der Erde)* et de Neumayr, mais sous la forme bien expressive d'une carte géologique du fond des mers, embrassant tous les océans, et pouvant compter comme aussi complète, sinon plus, que celle qui, dans la dernière livraison de l'Atlas de Berghauss, résume toutes nos connaissances sur la nature du sol des masses émergées. C'est à l'exposé des résultats les plus importants de cette belle publication que sera consacrée la fin de cette Causerie.

Sur les côtes plates, le travail de la mer, essentiellement créateur, se traduit, comme on sait, par l'accumulation des débris que les

---

1. L'ouvrage en question est le plus récent (1891) d'une série de publications *(Challenger, Official Reports on the scientific results of the voyage)* qui ne comprend pas actuellement moins de 36 volumes in-4°, dont 32 concernent la zoologie, et représente dans son ensemble, avec ses nombreuses cartes et illustrations, une véritable encyclopédie océanographique.

vagues ont enlevés aux falaises escarpées, sous la forme de levées de sables et de galets *(cordons littoraux)* ou de rangées de dunes, ayant pour effet la régularisation du contour plus ou moins accidenté des rivages et en arrière desquelles le comblement des lagunes devient l'œuvre des rivières; mais au delà de cette première zone, où s'effectue le dépôt des *sédiments côtiers*, la mer entraîne ensuite au large, avec les substances dissoutes, tous les matériaux très fins que leur faible dimension destine à flotter dans les eaux agitées. De ce nombre sont, avec de petites particules sableuses, dont le diamètre ne dépasse pas un dixième de millimètre, des boues fines représentant le dernier terme de la trituration des roches, et qui, après avoir donné naissance aux troubles bien connus, viennent se déposer lentement, loin des rivages, dans une seconde zone plus profonde, où, par une sorte de filtrage naturel, ces substances floconneuses peuvent arriver peu à peu dans les couches inférieures soustraites à l'agitation des vagues concentrée à la surface, et par suite tapisser le fond d'une couche vaseuse mince, mais très étendue. Ainsi se constitue, en eau profonde, une zone de *boues bleuâtres* ou mieux d'un gris d'ardoise, quand elles sont chargées de matières organiques, *vertes* quand elles sont piquetées de glauconie (hydrosilicate de fer et de potasse), zone qui ne fait jamais défaut en avant des côtes, mais dont la largeur, comprise entre 100 et 350 kilomètres, est soumise à de grandes variations. Ces vases renferment toujours, à l'état de débris très fins, des fragments de minéraux (notamment des quartz) dont la proportion, pouvant atteindre 80 $^0/_0$ de la masse, est en fonction de la vitesse plus ou moins grande des courants et qui viennent attester que ces sédiments vaseux sont encore *terrigènes*, leurs éléments étant tous empruntés à la terre ferme. Le calcaire peut aussi s'y introduire, toujours dans des proportions variables, mais dans des conditions tout à fait différentes. Ce sont en effet des fragments très brisés de coquilles de mollusques, de foraminifères, ou des débris de polypiers, par suite des éléments franchement organiques, qui le fournissent; ces vases peuvent devenir franchement calcaires quand elles se forment au voisinage et aux dépens des récifs de coraux; elles méritent alors la qualification de *coralliennes*, et ce sont elles qui, aux alentours des îles basses de corail, communiquent aux eaux marines cette teinte lai

teuse que connaissent les marins comme signalant toujours l'approche de ces parages dangereux. D'autres fois, — ce fait se passe alors au voisinage des estuaires des grands fleuves ou dans les mers froides des contrées polaires, — ces vases deviennent siliceuses, et ce sont des organismes, dépendant cette fois du règne végétal, qui changent la composition du dépôt sans lui faire perdre son caractère vaseux; ces vases farineuses, d'un jaune pâle, offrant tous les caract`res et la composition de ces terres siliceuses bien connues sous le nom de *tripoli* [1], sont en effet formées par l'accumulation de minces carapaces d'algues microscopiques, les diatomées, qui ont la propriété de fixer la silice dissoute dans les eaux où elles se tiennent, pour en construire des enveloppes d'une élégance extrême.

Dans ces vases on voit déjà apparaître, sous cette forme organique, des éléments qui deviennent de plus en plus abondants à mesure qu'on descend, et qui finissent par former la masse du dépôt, quand on atteint la profondeur de 2,000 mètres, où commencent les grands fonds. Cette zone, où la vie organique intervient ainsi avec efficacité pour se substituer aux actions mécaniques quand les matériaux terrigènes ne peuvent plus parvenir sur le fond, commence autour des îles et des continents à une distance moyenne de 300 kilomètres. Puis, dès qu'on arrive à ces profondeurs exceptionnelles de 5,000 mètres, où commencent les fosses, les vases disparaissent à leur tour pour faire place à de minces couches d'*argile rouge*, c'est-à-dire à un simple produit d'altération du fond sur place, annonçant que dans ces abîmes ce qui persiste, en dernier lieu, ce sont des phénomènes d'ordre purement chimiques. On voit, par suite, que cette zone si intéressante de *vases organiques* se montre encadrée par deux régions soumises à des procédés de sédimentation bien différents : l'une où on peut suivre pas à pas, depuis le littoral, la marche des phénomènes mécaques qui, successivement, ont donné naissance aux diverses zones

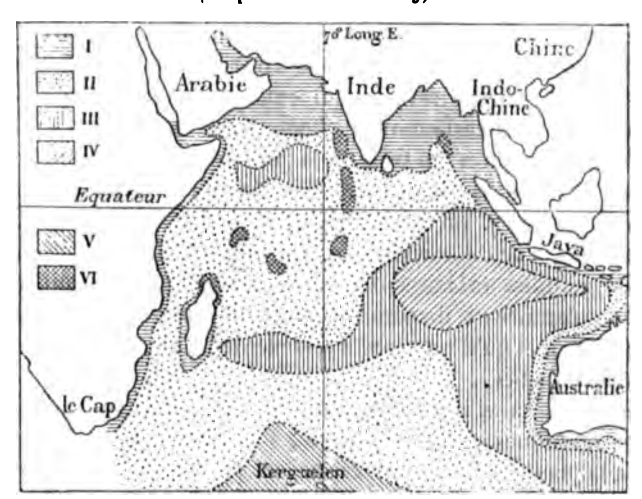
1. La seule différence, c'est que les couches farineuses fossiles de tripoli actuellement exploitées sont formées de frustules de diatomées d'eau douce, ces algues microscopiques, dont la distribution est très étendue, se tenant nombreuses dans les eaux douces; c'est en particulier le cas de l'espèce dite *Gallionella ferruginea*, qui, en fixant, avec de la silice, une notable quantité d'hydroxyde de fer dans ses filaments, donne naissance au minerai des tourbières et des marais.

de galets, de sables, puis de boues des sédiments terrigènes; l'autre invisible où, dans un milieu franchement obscur, une température voisine de zéro avec une pression qui ne peut être moindre de cinq à six cents atmosphères ne permettent plus qu'à de simples phénomènes d'oxydation et de concrétion de s'accomplir. En effet, au milieu de cette *argile rouge* qu'on sait être, d'après les études de M. Renard, un produit de la décomposition des roches volcaniques qui forment le fond de l'océan dans les fosses, les éléments ferrugineux et le manganèse peroxydé s'isolent sous la forme de gros nodules concrétionnés, formés de couches régulièrement concentriques, à la manière de ce qui se passe dans la formation du minerai de fer dans les marais. De plus, on y remarque toujours un grand nombre de substances cristallisées, représentées par ces silicates hydratés (zéolithes) qui forment, si souvent, le remplissage des cavités des basaltes, quand ces roches ont été soumises à une circulation postérieure d'eaux minéralisées. Et ce ne sont pas là de simples accidents, cette argile rouge, avec tous ses éléments cristallins et concrétionnés, rachetant sa faible épaisseur et l'extrême lenteur de son dépôt par une extension qu'on peut qualifier d'énorme, si l'on songe qu'elle constitue, au milieu de ces dépôts océaniques, celui qui de beaucoup est le plus étendu. D'après M. J. Murray, elle occupe plus de 35 0/0 de la superficie du fond des mers. La raison, c'est qu'indépendamment des vastes espaces où, dans les plus grandes profondeurs connues, elle reste seule à découvert, c'est encore elle qui forme le fond de toutes les vases organiques, dont il nous reste maintenant à fixer les caractères, et qui, à leur tour, occupent plus du tiers de la surface océanique.

Ces vases blanches d'aspect crayeux, quand elles sont calcaires, ce qui est le cas le plus fréquent, sont essentiellement constituées par de minces et fragiles coquilles de foraminifères et de ptéropodes, c'est-à-dire d'organismes pélagiques qui, en haute mer, rachetant leur petite taille par leur nombre immense, se groupent, dans les eaux de surface, par troupes denses et serrées, à ce point qu'on peut en faire une ample récolte en plongeant une simple bouteille dans l'eau; ce sont leurs coquilles mortes qui, tombant sur le fond de l'océan, en pluie de poussière, viennent le tapisser d'une couche de vase très fine, qui prend

alors le nom de la forme qui domine dans ce dépôt (*Boues à globigérines*, *Boues à biloculines*, *Boues à ptéropodes*, etc.). A ces organismes sont associés d'autres protozoaires plus simples, les radiolaires, qui, pour soutenir leur matière vivante (protoplasma) qu'aucune enveloppe ne protège, ont la singulière propriété, après avoir fixé, comme les diatomées, la silice contenue dans l'eau de mer, de se fabriquer des squelettes siliceux, d'une

Carte de la répartition des dépôts dans l'Océan Indien (d'après M. J. Murray) [1].



I. Sédiments terrigènes. — II. Boue à globigérines. — III. Argile rouge des grands fonds. — IV. Boue à radiolaires. — V. Boue à diatomées. — VI. Vases calcaires coralliennes.

telle élégance et d'une telle variété de formes que c'est par milliers que se chiffrent leurs espèces. Les spicules siliceux de ces architectes obscurs contribuent, à leur tour, pour une large part, à la formation des vases pélagiques, à ce point qu'on peut estimer à près de 8 millions de kilomètres carrés l'espace occupé par les vases siliceuses de cet ordre ; c'est en même temps, parmi

1. Cette figure, empruntée à la troisième et récente édition de l'excellent *Traité de géologie* de M. de Lapparent, représente le premier essai de carte géologique du fond des mers publié par M. J. Murray.

ces sédiments organiques, celui qui se poursuit le plus loin dans la direction des fosses, où l'on voit cette vase passer insensiblement à l'argile rouge des grands fonds. Mais la raison qui fait que dans ces grandes profondeurs les vases deviennent exclusivement siliceuses ou bien argileuses, alors que les foraminifères et les ptéropodes sont loin d'être absents dans les eaux superficielles, c'est que la silice est absolument réfractaire à l'agent qui, dans les eaux profondes, peut faire disparaître les coquilles calcaires des organismes pélagiques.

Cet agent, c'est l'acide carbonique, dont la proportion augmente avec la profondeur à mesure que celle de l'oxygène diminue. Dans le fond même de l'océan, les sondages nous ont, en effet, encore révélé qu'il existait une nappe d'eau où la quantité d'acide carbonique devient considérable; et les points où cette proportion a été trouvée la plus forte sont précisément ceux où la vie est la plus active. C'est donc à la présence de ces animaux étranges, on peut dire aussi à leur nombre, qu'est dû cet excès d'acide carbonique. On conçoit dès lors aisément que les coquilles calcaires des ptéropodes et des foraminifères soient condamnées à disparaître quand elles descendent dans un pareil milieu, et qu'il en résulte pour le dépôt un enrichissement progressif en silice.

Il n'est pas sans intérêt de rappeler, en terminant, que ces vases organiques, puis argileuses, tiennent, sur le fond des océans, la plus grande place; exactement plus des deux tiers de la surface, alors que les sédiments provenant de la destruction des continents parviennent à peine à en occuper un cinquième. Dans ces conditions, on ne peut échapper à cette conclusion que, dans la sédimentation marine, la plus grande part revient, sans conteste, à des actions physiologiques et chimiques.

Ch. VÉLAIN.

LECTURES VARIÉES

Un éducateur national : M. Ernest Lavisse [1].

Il y a dans notre pays une puissance matérielle organisée au service de la science et de la démocratie, une aristocratie de la pensée qui sort du peuple et qui rentre en lui pour l'ennoblir, non pour l'écraser : c'est l'Université. Par ses trois ordres d'enseignement, elle atteint tous les esprits, l'enfant et le vieillard, le prince et l'ouvrier. Elle ne distingue ni religions, ni classes, ni races. En haut, elle va vers le jeune homme et l'homme fait; elle prépare des savants, des artistes, des hommes d'action. Au milieu, elle prend l'enfant des classes moyennes, elle l'initie à la vie qu'il doit mener, aux études supérieures qui l'attendent. En bas, elle s'étend à tous les fils de la nation, elle pénètre jusqu'aux réserves immenses du peuple. En sorte que, si l'Université fonctionne bien, c'est le même idéal qui, élaboré par la découverte scientifique et la création esthétique, entretenu et fortifié par l'enseignement des méthodes et des résultats d'ensemble, traverse et illumine successivement tous les esprits d'une même génération. Une même lumière luit, à des degrés divers et par des réfractions variées, sur le front du plus grand penseur et sur celui du plus humble écolier. Les professeurs et les instituteurs sont les interprètes de cet idéal : avec les savants et les artistes chez qui ils l'ont puisé, ils forment cette aristocratie intellectuelle, ouverte à tous et travaillant pour tous, parfaitement désintéressée, n'admettant d'autre hérédité que celle de l'intelligence, d'autres privilèges que ceux du génie, d'autres lois que celles de la vérité et de la liberté, — et sans laquelle aucune démocratie digne de ce nom ne saurait durer. Dépositaire et créatrice de l'idéal national, seule puissance matérielle conciliable avec la science et la démocratie, telle apparaît l'Université moderne.

« Magnifique chimère, nous dira-t-on, et qui ne fait que rendre plus misérable la réalité ! Quel rapport y a-t-il entre cette Université idéale et l'Université actuelle, entre le grand corps libre et harmonieux que vous évoquez et la mauvaise machine que vous avez dans les mains? Avez-vous donc oublié par qui fut fabriquée cette machine à broyer les esprits? Faut-il vous rappeler qu'elle n'est sortie des mains des jésuites que pour tomber dans celles d'un Bonaparte ou des

---

1. Extrait d'une étude publiée sous ce titre dans la *Revue bleue* du 11 mars 1893, par M. Henry BÉRENGER.

jacobins? Ils en ont fait un instrument extraordinaire de servilisme national. Que le maître ait été ou soit encore le roi, l'empereur ou la république, l'Université se charge de lui fournir des esclaves ; elle n'a été faite que pour cela [1].

» ... Donnée au nom de l'esprit de parti, sans cesse altérée et disloquée par les changements de régime, faite des débris du passé et des rancunes du présent, sans unité comme sans liberté, l'instruction universitaire est un perpétuel ferment de division et de haine dans la nation, et c'est à elle que vous prétendez confier la mission d'élaborer un idéal national! En séparant, pour les mieux confondre, les trois ordres d'enseignement, en multipliant les examens, les diplômes, les brevets et les grades, en murant le corps des enfants dans les lycées et leur esprit dans les programmes, en asservissant les éducateurs, en substituant partout l'obéissance passive à l'adhésion volontaire, la formule morte à la pensée vivante, l'Université a stérilisé la nation, elle a creusé plus profond le fossé des haines sociales, elle a créé une disconvenance croissante entre l'éducation et la vie. Elle n'a servi qu'à fabriquer des commis ou des réfractaires. »

Qui de nous n'a entendu ces plaintes? M. Lavisse lui-même les a plus d'une fois formulées, âprement, brusquement, comme un chirurgien qui tout à l'heure va trancher dans le vif, mais qui ne croit pas la plaie incurable.

... Il faut donc examiner si l'abîme qui sépare l'Université actuelle de l'Université idéale est aussi profond qu'il le paraît au premier regard. Il faut voir si tous ces vices ne sont pas des accidents, profonds sans doute, mais guérissables, du moment qu'ils n'atteignent pas l'essence de l'institution. Il faut trouver des remèdes précis, ou plutôt une hygiène sûre qui mette le corps universitaire en harmonie avec le corps social tout entier. Point de problème plus grave dans toute notre vie nationale, à l'heure actuelle : de sa solution dépendent les destinées de notre pays.

Depuis vingt-cinq ans, l'Université s'est profondément modifiée : aujourd'hui, elle est redevenue une puissance morale de premier ordre; demain, elle sera plus encore... Affranchissement du maître et de l'élève, affranchissement de l'esprit et du corps, tel fut le programme de l'Université nouvelle; faire des hommes libres au lieu de sujets passifs, tel fut son idéal. « C'est rendre un grand service à l'esprit français que de l'affranchir de l'esprit scolaire qui souffle aujourd'hui... Dans toutes ses opérations, l'enseignement doit être conduit par cette idée, qu'il a pour office de faire des esprits libres [2]. » Il ne s'agit pour cela que de substituer partout l'idée vivante à la formule esclave. Relevez la condition de l'éducateur, intéressez

1. Voir surtout Taine (*Revue des Deux Mondes*, nos du 15 mai au 1er juillet 1892) : *L'Université depuis Napoléon jusqu'à nos jours*.

2. *Études et étudiants*.

l'élève en allégeant son fardeau, supprimez les examens, éclaircissez les programmes, excitez partout l'initiative, donnez enfin un sens humain à l'éducation, faites cela dans les trois ordres d'enseignement, et vous serez déjà bien près du but à atteindre.

Dans l'enseignement primaire, il faut avant tout fortifier et soutenir la situation de l'instituteur. « Il ne s'agit pas de faire les superbes et les dédaigneux et de s'estimer si haut placé dans sa chaire que l'on n'aperçoive pas tout en bas de la hiérarchie le maître d'école avec les fils de paysans et d'ouvriers, car ces fils de paysans et d'ouvriers, c'est la plus grande partie de la France... Il faut à la France la foule des héros inconnus: elle est dans les ateliers et derrière les charrues. Parlons-lui en soignant notre parole, et, comme la plus lourde part de devoirs pèse sur elle, donnons les raisons capables de lui faire comprendre ces devoirs et de les lui faire aimer[1]. » Point de mission plus touchante et plus délicate: ceux à qui l'État la confie en sont presque toujours dignes; ils le seraient plus encore si la démocratie leur assurait le salaire et le respect auxquels ils ont droit Voilà pour le maître. Pour l'élève, pour cet enfant du peuple, il ne faut pas lui apprendre beaucoup de choses, ni beaucoup de mots; il faut avant tout lui faire comprendre et aimer la solidarité humaine, lui faire comprendre et aimer la patrie. « C'est à l'école de dire aux Français ce que c'est que la France; qu'elle le dise avec autorité, avec persuasion, avec amour... Il s'agit ici de la chair de notre chair et du sang de notre sang... Si l'écolier ne devient pas un citoyen pénétré de ses devoirs et un soldat qui aime son fusil, l'instituteur aura perdu son temps[2]. » Qu'on enseigne donc aux enfants la règle de trois et celle des participes, cela est utile; mais qu'on leur enseigne aussi et surtout l'amour, la justice, le devoir et la patrie. Que plus encore on lui dévoile la poésie des choses, la poésie des paysages où il vivra, de la terre qu'il fécondera de son effort, cette antique poésie des champs, des étoiles et des âmes, qui reste encore la meilleure éducatrice de l'humanité. On aura ainsi « peuplé de sentiments nobles l'âme inhabitée du peuple »; on l'aura préparé à aimer et à défendre l'idéal national.

Ce qui est vrai et nécessaire pour les enfants du peuple l'est plus encore pour les fils de la bourgeoisie. C'est dire que les mêmes réformes s'imposent pour l'enseignement secondaire. « Il s'adresse à une classe d'élèves qui auront à porter sur leurs épaules un très lourd fardeau. Cette classe moyenne, qui détient encore la direction des affaires nationales et qui se partage le service de l'État, a autant de défauts que de qualités; si elle ne devient point meilleure, nous n'avons plus qu'à fermer les yeux et à nous abandonner

1. *Questions d'enseignement national*, avant-propos.

2. *Id.*, p. 210. — Voir encore l'admirable *Discours prononcé à la distribution des prix de l'école primaire de Nouvion-en-Thiérache.*

aux hasards de l'avenir[1] ». Or, en ce moment, l'internat et le baccalauréat, l'encombrement des programmes, l'inertie des maîtres et des élèves, font de l'enseignement secondaire un des dangers permanents de la nation. Il faut tout d'abord affranchir les maîtres. Il faut « que le professeur cesse d'être un administré tout petit en présence d'une administration toute-puissante qui règle ses idées et dispose de son avenir, et qu'ainsi affranchi, étroitement uni à ses collègues, il participe au gouvernement de la maison[2] ». Il faut ensuite affranchir les élèves. « L'esprit de l'écolier est un instrument à façonner, non pas un magasin à remplir. » Libérons-le donc de toutes les tâches vaines, de toutes les encyclopédies oiseuses dont nous l'encombrons jusqu'au baccalauréat. Puis supprimons le baccalauréat lui-même, instrument de torture grotesque et inutile! « Il y a une misère intellectuelle particulière au plus grand nombre des bacheliers, et qui peut se comparer à la misère en habit noir. Elle se déguise sous une apparence où il y a des trous[3]... Le baccalauréat est sur la sellette. Si j'étais chargé de requérir contre lui, je lui ferais passer un quart d'heure pénible, à supposer qu'un quart d'heure suffit... J'exprime, en mon nom personnel, le vœu qu'il ne soit plus toléré longtemps, sous sa forme actuelle, dans un pays où les loteries sont presque défendues[4]. » Supprimons aussi l'internat, si nous le pouvons; supprimons « la longue immobilité de l'étude, la tristesse des récréations entre les murs, la flânerie réglementaire des promenades, l'impossibilité du recueillement et du tête-à-tête avec soi-même[5] », la surveillance écœurante qui fait de l'élève un numéro et un rouage irresponsable, — et si nous ne pouvons supprimer encore tout cela, améliorons-le. Prenons soin surtout de donner au collégien une éducation *humaine*, c'est-à-dire une éducation qui prépare à la vie. Pour ce faire, conservons les études classiques, car « l'antiquité, étant la jeunesse de l'humanité, reste la meilleure école de l'humanité » ; mais joignons-y les langues modernes et les principes des sciences avec leurs méthodes essentielles, pour que l'enfant reçoive tout ensemble « l'éducation éternelle, celle qui convient à l'honnête homme, comme on disait jadis, de tous les temps et de tous les pays, et l'éducation qu'on peut appeler relative, celle que réclame toute génération destinée à vivre à une certaine date et dans un certain lieu ». Nous l'aurons ainsi préparé à la vie, sans lassitude et sans dégoût, et s'il veut devenir un étudiant, « nous l'aurons mené, par une transition bien ménagée, des études secondaires aux études supérieures, nous aurons fait de l'examen final un passage aisé des unes aux autres et non pas un mur de clôture ceint d'un fossé qui est un

1. *Questions d'enseignement national*, avant-propos.
2. *Études et étudiants*, p. 42-43.
3. *Questions d'enseignement national*.
4. *Études et étudiants*, p 151.
5. *Id.*, p. 39, 77, 85, etc.

précipice ». — « En un mot, point de monopole; séparation de l'État et des humanités; variété des modes d'éducation, voilà les conditions extérieures du relèvement des études classiques; il les faut ajouter aux conditions intimes qui peuvent toutes se ramener à cette règle : préparer l'esprit à tout comprendre, et le caractère à l'action honnête et virile[1]. »

Cette mission, l'Université ne sera vraiment en mesure de la remplir que le jour où elle aura constitué définitivement son enseignement supérieur. Tâche périlleuse, et toute nouvelle! Ici, plus que partout ailleurs, Napoléon a étendu l'ombre monstrueuse de sa volonté. L'enseignement supérieur, c'est l'expansion de la pensée libre, c'est le pouvoir spirituel, permanent et incompressible, le pouvoir des jours futurs que tous les pouvoirs des jours anciens ont redouté et voulu contraindre avant qu'il ait grandi. Malgré tout, il a grandi. Demain il sera le plus fort, plus fort que l'Église, plus fort que l'armée, plus fort que l'argent. Aujourd'hui il est déjà une des premières puissances libres du pays. Qu'a-t-on fait pour cela, que veut-on faire encore? On a mis, on veut mettre la vie volontaire là où était la mort voulue. N'était-ce pas la mort voulue que cette tête en congestion, Paris, sur ce cadavre grêle, la province? Des savants sans laboratoires, des professeurs sans étudiants, quelques écoles spéciales pour fabriquer des rouages pensants, une administration oppressive, nulle liberté de parler ou d'écrire, tel était l'enseignement supérieur il y a un quart de siècle, la haine de tous les génies libres, la risée du pays et du pouvoir : M. Taine nous le décrivait encore hier. Aujourd'hui, nous en sommes déjà loin, grâce à Victor Duruy et à ses successeurs. On a affranchi les maîtres : on leur a laissé le choix de leurs cours, on les a associés à la conduite et aux réformes des Facultés. On leur a donné des laboratoires et des bibliothèques, bien plus, on leur a donné, par des bourses d'étude, un public qui s'est bientôt indéfiniment grossi d'adhésions libres : spectacle naturel et qui d'abord parut étrange, on vit des étudiants autour des maîtres et qui collaboraient avec eux! On diminua aussi la scolastique des examens, ces machines pneumatiques de la pensée jeune, en attendant le jour où l'on reconnaîtra que « le diplôme conféré sans examen, mais après des études sérieuses bien contrôlées, est l'idéal des diplômes[2] ». On a restreint encore le rôle des écoles spéciales, refuge des privilégiés inutiles dans une démocratie, et peut-être dangereux[3]. On a créé par toute la France des centres d'instruction supérieure. On a enfin élaboré le plan d'une Université idéale, formée de plusieurs Universités distinctes, toutes animées du même esprit de libre recherche et d'expansion sociale.

---

1. *Études et étudiants*, p. XVI.
2. *Id.*, p. 151.
3. *Questions d'enseignement national* pp. 8-14, 240-244.

... C'est ainsi que la haute image de l'Université démocratique se dresse lentement au-dessus des contradictions du siècle. Sans doute, dans cette image, l'avenir se mêle trop souvent encore au présent. Mais les grands aspects de l'édifice s'imposent déjà. L'Université a secoué les tyrannies du passé : elle s'est renouvelée avec le monde. Elle apparaît chaque jour davantage comme la seule puissance morale capable de succéder à l'Église, elle s'adresse à tous les esprits et à tous les cœurs, elle sort du peuple et elle y retourne, et le mot « Université » n'a pas moins d'extension que le mot de « Catholicité ». Comme l'Église aussi, elle est une hiérarchie et une discipline sociale, mais combien plus concordante avec l'esprit nouveau ! Comme l'Église encore, elle est dépositaire d'une tradition et d'un idéal ; mais sa tradition n'est pas emprisonnée dans quelques textes et son idéal n'est pas barré par quelques dogmes. Sa tradition est celle de l'humanité, elle a pour bibles tous les livres sacrés du passé, qu'ils soient l'Iliade, les deux Testaments ou le Rig-Véda, qu'ils viennent de l'est ou de l'ouest ! Son idéal est aussi celui de l'humanité tout entière, il s'élargit et s'élève chaque jour avec la science et avec l'art, il place la révélation divine non dans un passé mort, mais dans chaque découverte de l'avenir. L'Université est une Église idéale, qui a ses Pères dans les penseurs de tout ordre, ses prêtres dans les éducateurs de tout rang, ses fidèles dans toute la nation. Elle a cette supériorité sur la vieille Église qu'elle est en harmonie croissante avec les forces invincibles de notre temps, avec la Science et la Démocratie. Elle relève et unit le hommes devant la nature : elle ne les écrase pas devant Dieu. Elle seule peut porter remède aux deux grands maux contemporains : le pouvoir excessif de l'argent et l'anarchie des consciences, car elle est plus forte que la fortune, elle échappe à ses prises, et elle n'en est que mieux la gardienne de notre idéal national [1].

1. *Études et étudiants*, p. 185. — *Questions d'enseignement national*, p. 249-258.

LA PRESSE ET LES LIVRES

Le Journal de classe, leçons et exercices de morale, d'arithmétique, de grammaire, d'histoire, etc., pour tous les jours de la semaine, par *G. Ducoudray*. Ouvrage complémentaire du cours du certificat d'études (1re série : Le cours élémentaire: premier et second trimestre de l'année scolaire). Paris, librairie Hachette, 1893. — Ces petits livrets soulèvent une grosse question, la plus grosse peut-être qu'ait à résoudre aujourd'hui la pédagogie pratique de l'école primaire élémentaire.

Ce n'est pas la première fois sans doute que les éditeurs classiques offrent à nos maîtres, sous prétexte d'aide et sous le nom poli d'auxiliaire, un de ces *guides* que le langage populaire, dans sa rudesse quelquefois injuste, persiste à nommer irrévérencieusement *guide-âne*. S'il ne s'agissait que d'enregistrer une tentative de plus pour enrichir un genre de littérature déjà trop riche, il ne vaudrait pas la peine de consacrer une mention particulière à ces livrets mensuels un peu plus habilement découpés et plus élégamment façonnés que d'autres. Mais non : les éditeurs ni les auteurs du recueil n'accepteraient un jugement les renvoyant purement et simplement à la catégorie d'ouvrages que nous venons de rappeler. Ils ont bien prévu que ce serait là notre premier mouvement : il est si commode de classer les nouveau-venus sous une rubrique déjà connue; cela dispense de les examiner de plus près. M. Ducoudray et ses collaborateurs ont donc été bravement au devant de l'objection, ont posé nettement la question de principe, c'est-à-dire la question de méthode; ils ont pris la difficulté à son maximum, dans le cours élémentaire, et ils se font fort de la résoudre à la satisfaction tout ensemble du maître, au point de vue pratique, et des principes de la plus saine pédagogie, au point de vue théorique. C'est bien le moins que nous nous assurions s'ils ne se sont pas fait illusion.

A moins d'aller jusqu'au paradoxe que soutenait récemment un journal suisse, — que l'enseignement primaire doit être purement oral et que la parole du maître tient lieu de tous les volumes, — il faut partir de cette idée et de ce fait généralement admis, que l'instituteur et l'écolier se servent de livres, l'un pour enseigner et l'autre pour apprendre : livres du maître et livres de l'élève.

Il faut partir de cet autre fait, qu'en France nous n'avons pas jusqu'ici résolu le problème du livre de classe, du *text-book* ou du *Lesebuch*, à la façon de l'Allemagne ni à la façon de l'Amérique : nous en sommes encore (est-ce nous qui retardons, d'ailleurs, ou bien nos voisins ?) à l'emploi de plusieurs volumes dont aucun n'est à lui seul l'encyclopédie

primaire tout entière. Nous avons le « cahier unique », nous n'avons pas encore le « livre unique » malgré quelques efforts plus curieux que décisifs[1] : l'école primaire, même élémentaire, reste, malgré tout, tributaire de la librairie classique pour tout un assortiment de petits volumes qui se succèdent au cours de la scolarité la plus raccourcie (de six à douze ans).

En vain le législateur, désireux d'alléger la charge des familles, a-t-il renvoyé à l'autorité la plus haute et la moins disposée aux prodigalités le soin de réduire la liste des livres de classe exigibles : le Conseil d'État lui-même, dans le règlement d'administration publique qu'il fut chargé de faire (décret du 29 janvier 1890), a reconnu obligatoires : « dans le cours élémentaire, un *premier livre de lecture* », et « dans le cours moyen : un *livre de lectures courantes approprié au programme*; une *grammaire élémentaire avec exercices*; une *arithmétique élémentaire*; un *petit atlas élémentaire de géographie*; enfin un *livre d'histoire de France* »; plus les mêmes ouvrages accrus d'un *livre d'instruction morale et civique* », dans le cours supérieur. La répétition du mot « élémentaire », si rassurante qu'elle soit, n'empêche pas qu'il y ait là au moins six ou sept volumes non seulement autorisés, mais prescrits par les règlements.

Telles sont les conditions dans lesquelles il faut se placer et dont il n'est pas possible de faire abstraction si l'on veut offrir à l'instituteur un secours efficace. Le problème est de mettre une certaine unité dans le maniement de tous ces livres, d'éviter les pertes de temps, les tâtonnements, les omissions et les répétitions inutiles, de tirer, jour par jour, heure par heure, le meilleur parti des instruments de travail et du temps de travail.

Pour cela ne faut-il pas s'en rapporter au maître? Après lui avoir donné des programmes, des instructions générales, un ensemble de directions pédagogiques, comment ne pas s'en fier à son jugement pour les appliquer? Dans certains départements, dans certaines villes, on a cru pouvoir arrêter un emploi du temps assez minutieux pour fixer par semaine et par jour le roulement des matières, pour déterminer le nombre d'heures, on pourrait presque dire de minutes, à réserver à chacune d'elles. N'est-ce pas là le dernier mot de la réglementation, et peut-on rêver d'y ajouter encore? Le peut-on du moins sans réduire le maître au rôle d'un manœuvre?

« Distinguons, nous répondent les auteurs du *Journal de classe*. Nous

---

1. Tel est par exemple un intéressant petit volume d'une confection originale, *Manuel de l'enseignement primaire*, par MM. Joseph Reinach et Charles Richet (Delagrave, 1888), qui contient en 300 pages les matières ci-après, dont quelques unes très bien traitées : petite grammaire française, — arithmétique, — histoire naturelle, physique, chimie, les éléments et la vie des animaux, — industrie, agriculture, hygiène, le ciel, la terre, l'air et les mers, — géographie politique, histoire, grands écrivains et grands savants, — pensées et maximes; le tout avec des illustrations.

ne voulons pas dispenser le maître de travailler, de choisir, de réfléchir par lui-même : bien au contraire. Nous prétendons l'y inciter. Mais nous ne voulons pas qu'il travaille dans le vide, qu'il fasse des expériences *in anima vili*, qu'il sacrifie cette année telle matière d'études, une autre fois tel groupe d'élèves, ou telle partie de sa tâche jusqu'à ce que l'expérience l'ait instruit : il y faudra peut-être des années.

» Nous allons dès son début lui mettre sous les yeux ce qu'il a précisément à faire, le lui rendre sensible par une sorte de tableau synoptique de chacune de ses journées d'école. L'instituteur n'est pas un professeur de lycée, après tout, et ses élèves ne sont pas des fils de famille ayant devant eux la perspective d'une longue suite d'années consacrées à l'étude, aux humanités. On n'a pas de temps à perdre à l'école primaire. Là, pour beaucoup d'enfants, une semaine perdue ne se regagne pas.

» La préoccupation de donner un enseignement primaire et une éducation libérale est des plus dignes d'éloge : mais la première condition pour réaliser cet idéal c'est de ménager habilement, minutieusement le temps et les forces du maître, le temps et les forces de l'élève.

» C'est à quoi il faut aider les débutants et peut-être même d'autres que les débutants. Et il n'y a qu'un moyen de leur rendre ce service : c'est de les obliger à *préparer* chacune de leurs classes.

» Ce travail de préparation, nous pouvions, comme bien d'autres, nous borner à le recommander, à en signaler l'utilité, à en indiquer les conditions générales, l'esprit, la méthode, les intentions. Tout cela serait excellent, mais ne produirait aucun effet pratique. Nous faisons mieux : nous joignons l'exemple au précepte. Nous donnons pour chaque jour le spécimen complet d'une classe vraiment préparée, d'une journée scolaire vraiment remplie comme elle doit l'être pour être profitable à l'élève. Par là nous faisons la guerre à l'un des pires fléaux de l'enseignement primaire : l'habitude de l'improvisation, improvisation des devoirs, des leçons, des textes, des explications, des lectures. Rien de tout cela, à notre sens, ne peut être impunément improvisé, et notre *Journal de classe* a pour but de prémunir le jeune instituteur contre cette tentation. »

C'est bien là, en substance, le *programme* inscrit en tête des petits livrets de M. Ducoudray, et nous ne dissimulerons pas que ce plaidoyer nous touche. Il nous rappelle quelques pages excellentes d'un homme qui aurait mérité de n'être pas si vite oublié, M. Rapet. Son *Cours d'études des écoles primaires* a été une première et remarquable mise en œuvre du procédé que la maison Hachette essaie de remettre en honneur. Là aussi se trouve indiquée pour chaque heure du jour la tâche du maître, non seulement pour un des trois cours, mais pour les trois cours qu'à la rigueur il peut avoir à mener de front. « On ne sait pas assez, disait M. Rapet, ce qu'il est possible de faire avec de l'ordre et de la méthode ». Et son gros volume en est la meilleure démonstration.

Celle qu'apporte à son tour M. Ducoudray est naturellement plus moderne, plus conforme à l'esprit et à la lettre des nouveaux programmes. Elle se recommande d'ailleurs par un effort devant lequel M. Rapet lui-même avait reculé. M. Rapet donnait le sujet et le titre de la leçon avec des conseils pour la bien faire, mais il n'en donnait pas le texte tout écrit, il renvoyait au livre. M. Ducoudray ne se fait pas faute, bien entendu, de renvoyer lui aussi aux livres de la maison, ce qui est légitime, mais il fournit néanmoins au maître toute la teneur de la leçon à faire et même des explications à y joindre. C'est bien le *Journal de classe*, mais c'est en même temps le *cahier de roulement*, c'est presque, pourrait-on dire, la sténographie de la classe.

C'est précisément là que nous touchons à la partie délicate de l'entreprise. Ne parlons pas du cours moyen et du cours supérieur, qui n'ont pas encore paru; mais dans ces seuls cahiers du cours élémentaire, n'y a-t-il pas excès. — l'excès d'un bien, si l'on veut — à suppléer ainsi le maître par le livre? J'ouvre au hasard, le lundi, par exemple, de la première semaine du mois. Voici, en dix ou douze lignes, le texte de la petite leçon de morale que fera le maître, avec une phrase ou deux de résumé; puis celui de la leçon d'arithmétique avec les exercices de calcul écrit et mental à faire faire, puis le texte encore de la leçon de grammaire, suivi des exercices et souvent du corrigé des exercices, et au besoin d'exercices complémentaires où le maître trouve écrites à l'avance les épithètes à faire chercher, les constructions à retourner, les mots ou les phrases à faire étudier; ensuite la leçon d'histoire, non pas aussi longue que dans le livre auquel le reporte un renvoi, mais très suffisante pourtant à un exposé de quelques minutes et encore suivie d'un résumé tout fait en deux ou trois lignes; puis la leçon de choses rédigée aussi, phrase par phrase, et résumée à son tour. Reste l'indication d'une page à faire lire dans le livre de lectures, et celle des lettres et des mots à donner comme modèles d'écriture; enfin le travail manuel avec la figure du pliage ou du découpage à faire exécuter par les garçons, du travail de couture à donner aux filles. Il n'y manque rien ou presque rien, tout au plus l'enseignement du chant, que nous voyons représenté dans l'ouvrage analogue — et lui aussi très intéressant — de MM. Bedts et Grimbert (Garnier, éditeur), *Les devoirs de l'école primaire*, par l'enseignement de la méthode Galin-Paris-Chevé commençant au début même du cours élémentaire. Peut-être cette adjonction n'est-elle possible de si bonne heure qu'avec cette méthode.

Que d'aide! Mais n'est-ce pas trop d'aide? Et le maître a-t-il vraiment besoin de tant de lisières? Pour certaines parties, j'inclinerais à croire que l'amour de la symétrie a conduit les auteurs à donner plus d'exemples et plus de secours qu'on ne leur en demandait, qu'ils auraient très bien pu remplacer par quelques *etc.* les indications d'exercices de calcul comme 9 — 2 = 7; 8 — 6 = 2 et un grand nombre d'autres,

avec corrigé, qu'il est inutile de s'amuser à imprimer tout au long. J'en dirais à peu près autant pour bien des exercices de grammaire assez faciles à inventer et à varier pour qu'on ait pu se dispenser de les donner tout faits.

Mais ce n'est pas là ma principale critique. Ce qui me semble le plus à craindre, dans la forme concise que revêtent nécessairement les spécimens, même quand ils sont le mieux rédigés, c'est de porter un peu trop les instituteurs novices à l'usage des formules; et l'usage, ici, c'est bien vite l'abus.

Beaucoup de formules en arithmétique et en grammaire, il n'y a pas là d'inconvénient grave. Mais pour tout le reste, même pour la leçon de choses, il faut une certaine souplesse, un peu d'abandon, le laisser-aller de la causerie plutôt que la rigidité de la définition impeccable.

J'avoue qu'il est bien difficile de tenir ici la juste mesure. Nous nous plaignons sans cesse des à-peu-près fautifs et vicieux dont se servent les maîtres laissés à eux-mêmes. Il ne faut donc pas trouver mauvais qu'on les habitue, qu'on les exerce, qu'on les contraigne à la précision, à la propriété des termes, à la rigueur du raisonnement. Mais quoi! il s'agit de petits enfants : permettez au maître, ou tout au moins à la maîtresse, de leur parler de temps à autre à la façon des mamans, qui se font si bien comprendre et par surcroît aimer.

Il y a quelque chose de fixe et de rigide, dans la phrase imprimée, qui m'inquiète pour l'emploi qu'en feront peut-être certains maîtres. Combien de choses se disent très heureusement, qui ne s'écrivent pas, qui s'imprimeraient moins encore! Dès qu'on les imprime, on s'en fait en quelque sorte responsable. Veut-on voir, dès les premières pages, un exemple de cette petite difficulté? Prenons le premier lundi d'octobre :

« Le maître lit lentement les vers qui suivent :

Le plus saint des devoirs, celui qu'en traits de flamme,
La nature a gravé dans le fond de notre âme,
C'est de chérir l'objet qui nous donna le jour.
Qu'il est doux à remplir ce précepte d'amour!

(FLORIAN.)

Le maître explique les mots :

En traits de flamme : comme si l'on avait gravé avec une pointe de feu.

L'objet qui nous donna le jour : cette expression désigne nos parents. »

Eh bien, non, « l'objet qui nous donna le jour » ne mérite vraiment pas d'être à jamais appris et expliqué dans les écoles. Si nous n'avons pas de meilleurs vers pour exprimer la piété filiale, exprimons-la en prose.

C'est naturellement dans le cours de morale que nous relèverons de

temps à autre des passages sujets à quelque critique de ce genre, et même dans la prose :

« Il y a quelqu'un aussi qui les regarde souvent (les enfants mangeant leur tartine). C'est le grand-père, c'est la grand'mère. Heureuses les familles *qu'ils complètent* et qui peuvent les récompenser de leurs peines d'autrefois. »

Que le maître, embarqué dans une phrase mal venue, ne sache comment en sortir et s'en tire par « les familles qu'ils complètent », son inspecteur sourira et ne lui en voudra pas; mais qu'on lui envoie cela comme modèle et comme corrigé, ce serait fâcheux. Il serait dans le cas de trouver cela parfait, et de se mettre à parler cette langue-là.

Autre exemple un peu plus loin :

« C'est un devoir pour les enfants de répondre à l'amour maternel et à l'amour paternel par l'amour filial. Devoir facile à remplir. Le cœur de l'enfant serait tout à fait dur s'il ne se laissait pas toucher et attendrir par tant de bonté, de dévouement. Il est si beau l'enfant qui aime ses parents. Le matin, à son réveil, c'est son bonheur de les embrasser, de leur souhaiter une bonne journée, et cette journée lui-même contribuera à la rendre bonne en essayant par tous les moyens de contenter ses parents. Il est si beau l'enfant qui, à toute occasion, manifeste sa tendresse pour ses parents, leur prodigue les caresses et cherche à lire dans leurs yeux s'ils sont heureux. Il est si beau l'enfant qui, le soir, la journée terminée, embrasse ses parents avant de s'endormir et a la conscience de leur avoir procuré de douces joies en leur manifestant son affection. »

Là encore nous passerions volontiers condamnation sur cette réminiscence de Victor Hugo, et peut-être en saurions-nous gré au maître novice, — sauf à le prendre à part après la classe et à lui faire cette petite remarque : « C'est aux parents qu'on peut dire

Il est si beau, l'enfant, avec son doux sourire,

mais jamais devant les enfants, et surtout pas aux enfants eux-mêmes. » Mais cela imprimé, répété, imité, proposé et pris pour modèle de leçon de morale d'un bout de la France à l'autre, voilà qui devient tout de suite beaucoup plus fâcheux.

Observation analogue même pour de très jolis morceaux qui ont le tort de n'être pas dans le ton. Est-ce bien un « compliment de bonne année » à faire apprendre par cœur que cette charmante boutade d'Alexandre Dumas fils :

Compliment de nouvel an à une grand'mère (Petites filles).

Pour bien commencer cette année,
Je te fais ici le serment
De ne pleurer, chaque journée,
Que deux ou trois fois seulement.
Ce n'est pas tout, et je m'engage
A ne plus faire de tapage

Lorsque le soir on causera,
A m'aller coucher de bonne heure,
A manger du pain si je pleure
Quand on me débarbouillera.
Je te promets d'être occupée
De choses bonnes à savoir,
De ne jouer à la poupée
Que le matin et que le soir;
De donner tout ce qu'on me donne
Aux pauvres gens, à qui l'aumône
Rend l'espérance avec la foi,
Et d'être une bonne grand'mère
Si j'ai dans ma saison dernière
Des petits-enfants comme moi.

C'est pour l'enseignement primaire qu'aurait pu être inventée la maxime: *O sancta simplicitas!* La mièvrerie mondaine, même la plus charmante, la pointe d'ironie et un certain arrière-fond d'indulgence facile, ne sont pas à leur place dans l'école primaire, parce qu'elles n'y seraient pas comprises.

On trouve aussi çà et là quelques-unes de ces bonnes petites plaisanteries qu'il est très bon de faire en classe et qui se font sans qu'on y pense. Imprimez-les dans un résumé scolaire, elles semblent déplacées, comme celle-ci par exemple:

« Le vin en vieillissant devient meilleur. *Il n'en va pas toujours ainsi des hommes, quoi que cela dût bien être.* »

Mais ce sont là de pures vétilles, je ne dirai même pas des taches, et, si je les relève, c'est pour avoir le plaisir de dire qu'elles n'altèrent nullement l'impression d'ensemble que laisse ce petit cours de morale. C'était évidemment la partie la plus difficile, la plus hardie et la plus neuve de chacun de ces livrets. C'est, croyons-nous, celle où les auteurs ont le mieux réussi. L'analyse des idées morales et des sentiments moraux est à la fois simple et délicate; l'instruction civique y est très heureusement fondue avec l'éducation morale proprement dite. Les exemples sont clairs, la pensée nette, l'accent chaleureux. Le maître qui s'inspirera de ces modèles deviendra vite « bon maître de morale ».

» S'inspirer de ces modèles ». Telle est en effet notre conclusion, et telle est à nos yeux la solution du problème pédagogique qui se pose à propos de cette série de livrets. Il ne faut pas prendre le *Journal de classe* comme un texte inflexible à reproduire et à répéter *ne varietur*; il le faut prendre comme un remarquable exemple de ce que peut être une classe élémentaire préparée et bien préparée, comme un plan d'études détaillé qu'une première année le jeune maître fera bien de suivre de très près, mais la plume à la main, avec l'intention d'y apporter les retouches et les perfectionnements que l'expérience lui suggérera. Le même livre qui, employé sans esprit de progrès,

sans critique et sans indépendance, asservirait l'esprit et ne développerait qu'une sorte de paresse intellectuelle, pourra au contraire, s'il est lu dans le même esprit où il a été écrit, devenir non seulement un guide et un appui, mais le meilleur des stimulants. F. B.

JOSEPH DE MAISTRE ET SA PHILOSOPHIE, par *Fr. Paulhan* : Paris, Alcan, in-12 de 166 p., 1893. — Xavier de Maistre est un aimable écrivain, dont la gloire modeste n'attire guère les regards de nos critiques; son frère Joseph nous agace par son parti pris, nous blesse à tous moments par les brutalités de sa dialectique, et pourtant c'est à lui que l'on revient de préférence, si bien que la *Revue*, après avoir reproduit un extrait de la très intéressante étude de M. Rocheblave (numéro du 15 janvier 1893, p. 57), doit rendre compte aujourd'hui du livre de M. Paulhan, très différent, d'ailleurs, par l'esprit général et les conclusions.

Il serait curieux de noter les phases qu'a traversées cette grande renommée depuis cinquante ans. Nous n'en dirons que ce qui est utile pour faire sentir l'intérêt relatif du travail de M. Paulhan. Précisément il y a cinquante ans que Sainte-Beuve écrivait sur J. de Maistre les études curieuses, mais un peu compactes, qui sont au t. II des *Portraits littéraires*. Vers la fin, Sainte-Beuve se demandait si de Maistre était un pur catholique du passé, s'il ne se rattachait pas plutôt à ce christianisme futur dont l'évolution était déjà commencée; et il citait telle phrase des *Études historiques :* « Le christianisme n'est point le cercle inflexible de Bossuet, c'est un cercle qui s'étend à mesure que la société se développe. » Quelques années plus tard, dans les *Lundis* (t. IV), il jetait comme un cri de surprise joyeuse il venait de découvrir le Joseph de Maistre de la Correspondance familière, l'homme, l'ami, le père de famille. Comme l'homme lui apparaissait sous un nouveau jour, les duretés du système se sont atténuées et comme attendries à ses yeux. Il observe que la réputation de l'illustre patricien est en voie de se transformer, et il ajoute : « Pour peu que l'on continue, il aura bientôt changé de parti ». On a continué, et M. Paulhan va dans cette voie plus loin qu'on n'est jamais allé.

Edmond Scherer, lui, ne se laissait pas attendrir. Dans ses *Mélanges de critique religieuse*, il montrait chez l'auteur du *Pape* le plus catholique des esprits uni au moins chrétien des cœurs [1]. Sévèrement il condamnait ce théoricien dont la foi même est un système sur la foit ce dialecticien dont la pensée et l'argumentation sont essentiellemen scolastiques, et qui pourtant, à certains autres égards, avocat retors et sophiste sans scrupule, semble un Voltaire retourné (le mot est un peu dur pour Voltaire). Enregistrant cet arrêt (t. XV des *Lundis*), Sainte-Beuve le reçoit comme une leçon et hasarde à peine quelques

1. Scherer est un protestant; mais Rémusat, catholique, n'est guère moins sévère.

réserves. Mais voici que paraît la Correspondance diplomatique de J. de Maistre, et le critique, habile à pénétrer les choses plus qu'à les juger, est repris par le charme. Quoi qu'il en soit, Sainte-Beuve a bien vu les deux grands aspects de ce génie qui nous repousse à la fois et nous attire, car de Maistre est bien l'homme des choses « établies une fois pour toutes », mais il est aussi, sous son apparente raideur, l'homme de toutes les contradictions et peut-être de toutes les incohérences.

Ce sont ces « contradictions », on le sait, que M. Rocheblave a signalées dans l'étude que la *Revue pédagogique* a reproduite; mais ce sont ces contradictions aussi que l'auteur des *Politiques et moralistes du XIXe siècle*, M. Faguet, a essayé de ramener à un ordre logique, trop logique, en définissant cet « esprit penseur..., la tête la plus systématique qui soit au monde. » — « Voilà bien des contrastes, dit M. Faguet; il faut tâcher de voir comment ils se sont unis et accordés dans un seul homme... unité, continuité, c'est tout de Maistre ». Avec une réelle puissance de synthèse, M. Faguet a essayé de démontrer qu'en J. de Maistre, c'est le philosophe et le théologien qui se sont modelés sur l'homme politique, que sa philosophie et sa religion ne sont que des formes et des développements de sa politique : « Le christianisme de J. de Maistre semble n'être qu'une explication de sa philosophie, qui n'est elle-même qu'un grand détour par lequel le théoricien politique est revenu à son point de départ... De tout le christianisme, il semble que de Maistre n'ait voulu voir que ce qui était une preuve de sa philosophie et un complément de sa politique, et qu'au delà il n'ait rien vu. » Nous ne suivrons pas M. Faguet dans cette démonstration souvent forte, toujours ingénieuse, parfois un peu forcée. Mais nous constaterons que M. Paulhan se rapproche beaucoup plus de M. Faguet que de Sainte-Beuve et surtout de M. Rocheblave : voyez comment, dans son Introduction, il définit l'unité qui pour de Maistre est le but, la fin dernière de la religion, de la morale, de la politique.

J'avais espéré que la première partie nous donnerait un portrait de l'*individu*, si curieux précisément parce qu'il est, en dépit de l'opinion reçue, si complexe. Cette première partie prend presque la moitié du livre; elle est trop longue, et pourtant incomplète, car l'étude biographique tient dans les douze premières lignes. Ce qu'a été cette vie exceptionnelle, ce qu'elle a pu développer chez l'écrivain d'idées également exceptionnelles, comment aux fluctuations de la vie correspondent les vicissitudes de la pensée, M. Paulhan ne se le demande pas. Que de différences pourtant entre le premier grand ouvrage de J. de Maistre, les *Considérations*, et son dernier ouvrage, les *Soirées de Saint-Pétersbourg!* Se les expliquera-t-on, si l'étude psychologique ne repose pas sur une étude biographique préalable ou parallèle? Comment, d'ailleurs, juger l'homme, à ce point de vue général, sans parler d'avance de l'œuvre? Les deux

parties rentreront forcément l'une dans l'autre. Et le chapitre sur le Style, qui les sépare, mal rattaché à ce qui le précède (l'Homme) et à ce qui le suit (la Doctrine), est inutile à l'étude qu'annonce le titre sur la « philosophie » de J. de Maistre. Je soupçonne bien que le mémoire, distingué, mais non récompensé par l'Académie, a été publié tel quel; mais, outre qu'il n'est pas indispensable qu'un éloge académique soit mal composé, outre que rien ne forçait M. Paulhan à publier si hâtivement son travail (car il cite les travaux de ses concurrents plus heureux, MM. Rocheblave et Revon, publiés, au moins en partie, avant le sien), ce chapitre du Style reste un peu en l'air. J'y pourrais relever plus d'une faiblesse, mais M. Paulhan me répondrait qu'en un livre de cette nature, c'est la discussion du fond qui importe. Glissons donc sur le chapitre du Style, et passons au chapitre de la Doctrine.

D'avance nous savons à quoi nous en tenir sur l'esprit dans lequel cette doctrine sera exposée et appréciée. Métaphysicien, M. Paulhan a été séduit par le grand air et la rigueur, au moins apparente, de ce système politico-théologique. Il croit pouvoir, dit-il, dans ce domaine de l'idéalité pure, goûter sans remords jusqu'aux écarts de pensée les plus invraisemblables. En signalant les exagérations voulues, il ne dissimule pas qu'elles lui procurent un plaisir esthétique : « C'est une joie pour moi de lui voir tirer de principes qui ne sont pas les miens des conséquences que je n'accepte pas, non un plaisir d'adversaire, dont l'adversaire se fourvoie, mais un plaisir esthétique devant une force qui se développe librement et sans obstacles. A ce point de vue auquel il ne faut pas rester, mais auquel il est quelquefois bon de se placer, on peut éprouver un plaisir, — *qui n'est peut-être pas, il faut le dire, absolument moral* — à le voir énoncer des propositions parfaitement injustes... ». Mais son intolérance? « Une conviction absolue entraîne une intolérance absolue, je parle d'une intolérance intellectuelle. Mettons-nous à sa place.... » Mais ses insolences? Elles ont parfois grande allure. Mais ce parti pris d'irriter et peut-être de mystifier en dessous le lecteur? On l'a exagéré. L'étude tourne ainsi souvent à la plaidoirie.

Il semble bien que la préoccupation de M. Paulhan soit triple : d'abord faire valoir les circonstances atténuantes en faveur de l'homme et du théoricien; puis démontrer l'homogénéité parfaite de sa doctrine, l'unité absolue de son esprit; enfin, rajeunir ce système et lui donner comme un regain d'actualité. Sur le premier point, je passe volontiers condamnation, d'autant plus qu'il s'agit d'un éloge académique. Sur le second, il faudrait s'entendre. M. Paulhan consacre toute sa seconde partie à démontrer ce qu'il affirme dans la première: « Nul esprit ne fut au fond plus systématique... Tout se tenait en lui... C'est toujours avec lui, et que l'on examine son système, son intelligence ou son caractère, à l'unité qu'il faut en venir. » Cette vue n'est pas fausse, mais elle est exagérée. Sans

doute les idées d'autorité, d'unité, de dogme, sont bien le fond primitif de cette doctrine; mais que d'autres idées viennent à la traverse, qu'on ne peut mettre d'accord avec ces idées fondamentales! Essayer de ramener à l'unité, j'entends à l'unité absolue, tant de théories divergentes, de canaliser ce torrent d'idées qui bouillonne et déborde, agité par des courants contraires, ce n'est pas seulement entreprendre une tâche bien difficile, peut-être vaine, c'est enlever à l'étude d'un tel personnage ce qu'elle peut avoir de plus curieusement individuel, c'est réduire à l'état d'idée abstraite un homme plein d'humeur et de vie, c'est peut-être rendre un mauvais service au penseur qui nous attire par ses contradictions mêmes, qui nous repousserait si ses apologistes parvenaient à le figer dans une attitude immuable. Il me semble bien que, par là, M. Rocheblave a raison contre MM. Faguet et Paulhan. Au reste, il ne faut pas croire que M. Paulhan copie M. Faguet; il le contredit même et le rectifie sur quelques points importants, par exemple lorsqu'il affirme que J. de Maistre n'est pas un politique avant tout.

« Maistre n'est pas avant tout un chrétien, quoi qu'on en puisse penser, et, quoi qu'on en ait dit, il n'est pas avant tout un politique. On a, dans ces derniers temps, cru trouver dans ses doctrines religieuses une sorte de prolongement de ses théories gouvernementales. A mes yeux c'est une erreur, et j'y vois bien plutôt une conséquence de ses tendances métaphysiques... Son système politique et son système religieux sont des parties du même tout...; mais s'il faut marquer les rangs, je n'hésiterai pas à faire passer dans son œuvre la religion avant la politique. »

Reste le troisième point de vue : de Maistre rajeuni et modernisé à l'usage des Français de cette fin de siècle; de Maistre conservateur, mais non réactionnaire, opportuniste même et libéral, — d'un libéralisme qui n'est pas nettement défini, et pour cause; de Maistre précurseur de l'évolution contemporaine du catholicisme; de Maistre positiviste, ou peu s'en faut, et darwiniste. Avec beaucoup de bonne volonté, on peut trouver ces choses dans son œuvre, et d'autres encore (ce qui prouve, entre parenthèses, que cette œuvre est loin d'avoir l'unité qu'on lui prête ailleurs); mais à qui fera-t-on croire que ce raisonneur scolastique ait conçu, ait salué d'avance avec sympathie nos idées modernes de progrès, de transformation lente et graduelle des institutions, de relativité des vérités politiques et sociales, et que cet apôtre du passé soit le prophète de l'avenir? Rien de plus opposé que son esprit et sa méthode à l'esprit et à la méthode scientifique qui triomphent aujourd'hui. En vain, M. Paulhan nous assure que, s'il revenait parmi nous, il ne se choquerait pas du mot d'*évolution*, ni sans doute de la chose. Qu'il ne fût pas réfractaire à toute idée de progrès, on peut l'admettre; mais le progrès ne fait qu'améliorer les choses qui existent déjà, sans en altérer l'essence. Autrement profonde, l'évolution en transforme jusqu'à la nature intime. L'auteur du *Pape* était lui-même un « esprit

pape », comme on l'a dit, moins justement, de Lamennais, et grande eût été sa surprise, prompte son indignation, s'il avait pu assister à cette « évolution » imprévue de sa doctrine rigide. Tout n'est cependant pas faux dans ces ingénieux rapprochements, et nous citerons une page très pénétrante où J. de Maistre et Auguste Comte sont comparés :

« Quelques années après la mort de Joseph de Maistre, un autre grand penseur, Auguste Comte, tâcha de remplacer les doctrines religieuses et métaphysiques dont il prévoyait la fin et craignait l'insuffisance. Il tenta d'y suppléer par une organisation du savoir positif, par une organisation politique, par une organisation sacerdotale, car il créa une religion pour remplacer les autres, et, comme Joseph de Maistre, à côté, au-dessus de l'autorité temporelle, il plaça son gouvernement spirituel. Pas plus que Maistre, il n'aima l'indépendance, la libre pensée, ni le libre examen. Comme lui, il faisait passer avant tout l'organisation et l'unité; plus que lui, car il s'applique devantage au détail, il systématisa et règlementa à l'excès toutes les croyances, tous les sentiments, tous les actes de la vie humaine. Son œuvre, inspirée par le même esprit que celle de l'auteur du *Pape*, en est, sur quelques points, une exacte contre-partie, et le théoricien des *Soirées de Saint-Pétersbourg*, s'il avait pu connaître le système de Comte, s'indignerait, sans doute, de toute comparaison entre eux. Maistre voulait l'unité par le christianisme. Comte rejeta les dogmes chrétiens. Toutefois son organisation sociale, politique et religieuse était telle qu'on a pu lui adresser une critique qui est en même temps, et à certains égards, un grand éloge: un savant anglais déclara que sa doctrine était « un catholicisme sans christianisme ». Ce mot me revenait à l'esprit pendant que je lisais les écrits de Joseph de Maistre, et certes je ne pouvais guère penser à le lui appliquer. Cependant il se rapproche de Comte par cet ardent besoin d'unité qu'il fait passer avant toutes les formes religieuses, comme la souveraineté passe avant telle ou telle forme de monarchie; il s'en rapproche encore par sa passion pour l'autorité. Si, d'ailleurs, comme on a pu le dire, il est plus royaliste que légitimiste, il est aussi plus catholique, au sens étymologique, que chrétien, *et si le système de Comte est un catholicisme sans christianisme, celui de Joseph de Maistre pourrait bien être un catholicisme avant tout, avec le christianisme en plus, et, si j'osais le dire, par dessus le marché.* »

Ailleurs, M. Paulhan a écrit : « Quant au sentiment purement chrétien, il faut bien le reconnaître, Maistre en était dépourvu ».

On doit savoir gré à l'auteur de son effort visible pour être impartial, et ne pas lui en vouloir si cette impartialité n'est pas de l'impassibilité. Évidemment, son livre n'est pas au point, et il devra le reprendre, modifier le titre, s'il conserve le chapitre du Style, qui, en tout cas, sera mieux placé à la fin; mettre en tête une biographie psychologique de son auteur; abréger en revanche l'étude sur l'Homme, qui fait double emploi avec l'étude sur la Doctrine; dans celle-ci fondre le dernier chapitre, les Idées, qui semble surajouté (comment

exposer la doctrine sans exposer les idées?); atténuer ce que les conclusions ont de trop systématique et peut-être, après avoir fait ressortir l'unité du système, pris dans son ensemble, en mettre en lumière les contradictions. Il restera toujours le livre d'un homme qui pense et qui fait penser. F. Hémon.

Voltaire. Extraits de prose. Mélanges d'histoire, de philosophie et de littérature, par *Louis Tarsot* et *Albert Wissemans*; Paris, Delalain frères.

J.-J. Rousseau. Morceaux choisis, avec notice biographique et critique et annotations; mêmes auteurs, mêmes éditeurs.

C'est sans doute un mauvais moyen de connaître un grand écrivain que de ne le connaître que par fragments. Son idée maîtresse, la direction de son esprit, ses habitudes de penser et d'écrire, le développement régulier et les transformations de son talent, le sens réel, la portée, la valeur de ses livres échappent forcément à qui n'a que des pages éparses, des feuillets arrachés çà et là, au gré d'un collectionneur. Cela semble surtout vrai de génies comme Voltaire et Rousseau, dont la puissance est dans la continuité de l'effort, dans la fécondité, la richesse et l'étendue de leur œuvre.

Il n'en est pas moins vrai que ce mauvais moyen est encore l'un des meilleurs pour arriver à faire quelque peu connaître ces grands esprits de la masse des lecteurs, et surtout pour les introduire dans les études de la jeunesse. Ce serait trop demander, à tous égards, que de demander qu'on connût Voltaire et Rousseau dans nos écoles; il y aurait trop à lire, et trop de choses qui n'y seraient pas à leur place. Et pourtant on ne peut priver l'instruction littéraire de ces sources jaillissantes et fécondantes; ces écrivains sont les pères de la pensée moderne et du style moderne, nous dérivons d'eux, et il est bon d'y revenir de temps à autre. Ils ont au moins autant que Bossuet droit de cité dans l'éducation des enfants de ce pays.

L'expédient tout naturel, c'est d'avoir recours à des extraits. Il en a déjà été publié plusieurs recueils; en voici d'autres.

MM. Tarsot et Wissemans paraissent avoir eu surtout en vue les élèves des classes de rhétorique dans les lycées et collèges; ils supposent des esprits déjà exercés, qui savent bien des choses, qui combleront les lacunes, comprendront spontanément les expressions difficiles. Les passages sont de longue haleine, ce qui n'est pas un mal, et portent quelquefois sur des sujets plus à la portée des jeunes gens que des écoliers, même de nos écoles primaires supérieures. Ainsi les *Lettres* et le *Dictionnaire philosophique* de Voltaire, ses écrits économiques, le *Contrat social* de Rousseau ont fourni des pages qui auraient demandé d'assez longs éclaircissements, des notes détaillées, des explications qui eussent peut-être trop chargé le volume.

Pour ce qui regarde Voltaire, il a fallu expurger avec une certaine résolution; les auteurs du recueil ont hardiment supprimé, mais ils

se défendent d'avoir rien modifié ni dénaturé. C'est modifier sans doute que de supprimer les audaces et les irrévérences de Voltaire, mais il y avait nécessité. Les choix ont porté sur les œuvres qui ne sont pas comprises dans le programme : L'*Essai sur les mœurs et l'esprit des nations*, le *Précis du siècle de Louis XV*, l'*Éloge de Vauvenargues*, l'*Histoire de Russie*, le curieux *Panégyrique de Saint-Louis*, quelques écrits de circonstance, même quelques contes et romans. Rien de l'*Histoire de Charles XII*, du *Siècle de Louis XIV* ou de la correspondance. C'était sans doute se priver d'un élément d'intérêt, mais ces ouvrages font partie de la bibliothèque d'études et sont déjà dans toutes les mains.

Le volume de morceaux choisis de Rousseau sera plus attrayant pour les élèves ; il renferme de très longues pages de la *Nouvelle Héloïse* et des *Confessions*, de celles sans doute qu'on peut mettre sous les yeux de la jeunesse, mais elles n'en ont pas moins une saveur, un piquant, un charme d'imagination et de style qui les feront lire de tous.

Et ce sera un bien. On écrit mal dans nos écoles, on manque d'idées, d'images, d'expressions. Il est étonnant que dans l'âge où les impressions sont fraîches, où la mémoire est sensible, où la fantaisie règne en maîtresse, où l'on a la langue bien pendue, tout se fige et se stérilise dès qu'on tient la plume au bout des doigts. C'est qu'on n'a pas assez lu, pas assez retenu, pas assez fréquenté les maîtres. Placer les plus belles inspirations de Voltaire et de Rousseau sous les yeux et à la portée de nos élèves, c'est leur rendre un réel service et donner à leur esprit un puissant instrument de culture et d'éducation.

J. S.

UNE HISTOIRE DE FRANCE EN VERS LYRIQUES. — M. Bancal, inspecteur primaire à Apt, a fait don au Musée pédagogique d'un petit livre qui a sa place marquée à côté de la *Géographie en vers artificiels* de l'abbé Flèche dont on a donné récemment un aperçu aux lecteurs de la *Revue*[1]. Il s'agit cette fois d'une *Histoire de France en vers lyriques*, par M. F..., homme de lettres, éditée en 1854. On pourrait dire que pour être lyriques, les vers de M. F... n'en sont pas moins artificiels que ceux de l'abbé Flèche. C'est sans doute l'emploi presque exclusif des vers de sept et de huit pieds et la coupe des strophes qui ont pu faire croire à l'auteur qu'il marchait sur les traces de J.-B. Rousseau. Quelles qu'aient pu être ses prétentions à cet égard, M. F... a voulu avant tout écrire un manuel à l'usage des écoliers, et il y a réussi, puisque son ouvrage a été le premier livre d'histoire de M. Bancal, et sans doute de bien d'autres. Nous n'avons donc pas affaire à une de ces compositions bizarres qui ne sortent guère du cabinet de l'auteur ou de la boutique du libraire, mais bien à un véritable livre scolaire qui a joui d'une certaine vogue. C'est un document de plus sur la façon dont on enseignait l'histoire aux enfants il y a quelque qua-

1. Numéro du 15 novembre 1892, p. 457.

rante ans. On nous permettra de l'examiner à ce point de vue et d'en citer quelques passages. Disons d'abord que cette histoire n'est pas écrite entièrement en vers. Elle renferme une partie de prose assez importante. Le résumé de chaque règne est fait en langage vulgaire, et de nombreuses notes expliquent et complètent ce que la forme lyrique, en dépit des hardiesses du poète, n'a pas permis de développer. Par exemple, ces vers sur Hugues Capet ont, on le sent, besoin de quelques commentaires en prose :

En l'an neuf cent quatre-vingt-sept,
Hugues Capet obtint le trône.
Deux de ses aïeux, comme on sait,
Avaient possédé la couronne.
Lui-même eût pu s'en emparer;
Il contint son impatience
Voulant se la faire donner;
C'est le père de la prudence.

Les grands réunis à Noyon,
L'élisent roi, nul ne s'oppose,
Car pour tous cette élection
Donne un titre et pas autre chose.
Le Midi n'y prend point de part,
Le Nord n'a pas de confiance.
Nous le verrons un peu plus tard
De Charles prendre la défense.

Comme on peut en juger, la muse de M. F... ne s'élève pas d'un vol bien audacieux; c'est une personne raisonnable qui chemine doucement à travers nos annales. Elle a cependant des caprices qui se manifestent par des changements de rythmes tout à fait imprévus. Voici, par exemple, l'histoire de Henri Ier racontée en vers inégaux, d'une allure sautillante qui s'accorde assez mal avec la tristesse du règne:

Henri premier succéda
  A Robert son père.
Constance lui préféra
  Son plus jeune frère;
Dès lors elle prépara
  Ses moyens de guerre.

Mais Henri pour échapper
  A cette furie
Alla se réfugier
  Dans la Normandie
Et par là sut conserver
  Son trône et sa vie.
. . . .

Sous ce roi la nation
  Qu'opprime la guerre
Entre baron et baron,
  Se meurt de misère.
Quelle désolation!
  Quelle vie amère!

Incapable d'arrêter
  Ce torrent de crimes,
L'Eglise veut l'encaisser
  Dans ses lois sublimes,
Afin d'en diminuer
  Les tristes victimes...

Il faut résister pour ne pas chanter ces *couplets* sur l'air de : « *La bonne aventure, ô gué, la bonne aventure* ». Et peut-être, d'ailleurs, les chantait-on, puisque ce sont des vers lyriques. Il est certain du moins qu'ils étaient faits pour être mis en musique. Témoin cette strophe sur Louis XII, dont le dernier vers peut être modifié « *pour certain air* » :

Louis XII ceint la couronne,
L'an quatorze cent nonant'huit,
Et tous ses ennemis pardonne
Sans faste, simplement, sans bruit :
Qu'ils s'assurent sur ma clémence,
Dit-il, quoique leurs torts soient grands ;
Car *ce n'est point au roi de France*
A venger le duc d'Orléans.

(et pour certain air)

A venger l'affront du duc d'Orléans.

Il fallait, en ce cas, que le maître fût muni de ce qu'on appelait autrefois la *Clef du Caveau*, recueil d'airs qui s'adaptaient aux différents genres de couplets intercalés dans les vaudevilles.

Nous sommes loin de ces procédés pédagogiques et nous n'éprouvons plus, Dieu merci ! le besoin de faire chanter aux enfants des *complaintes* dans le genre de celle-ci, sur la Saint-Barthélemy :

Après des combats trop nombreux,
Suivis de paix peu rassurantes,
Les Calvinistes belliqueux
Posent leurs armes menaçantes ;
Leurs chefs, attirés à Paris
Croient voir leurs souhaits accomplis,
Mais, illusions décevantes !...

L'an quinze cent septante-deux,
Un crime affreux, épouvantable,
Ordonné par le roi contr'eux,
Fut avec un zèle exécrable
Ponctuellement accompli
Le jour de Saint-Barthélemy.
Tout périt. O nuit effroyable !

Paris est inondé de sang
A tout pas on touche un cadavre :
La femme, le vieillard, l'enfant,
Tout a péri. Ce tableau navre !
Où creuser si nombreux tombeaux ?
Mais vos victimes, ô bourreaux !
La Seine les transporte au Havre.

Ajoutons, pour être justes, que la partie en prose du livre de M. F... est de beaucoup supérieure à la partie *lyrique*. Les résumés sont clairs

et précis, les notes abondantes, et, abstraction faite du point de vue où se place l'auteur, renferment à peu près tout ce qu'il est utile d'enseigner à des enfants. Les détails sont même parfois trop minutieux, et certaine note, entre autres, sur le *Parc aux Cerfs*, gagnerait à être plus succincte. Les poètes ont de ces audaces. A. W.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de mars 1893.

Etudes et leçons sur la Révolution française, par *F.-A. Aulard*. Paris, Alcan, 1893, in-12.

Le livre de composition française des jeunes filles. Préparation au certificat d'études primaires, par *C. Wirth*. Partie de la maîtresse et partie de l'élève. Paris, Hachette, 1893, 2 vol. in-12.

Les origines de la guerre de 1870, par *Ch. de Larivière* (Bibliothèque utile). Paris, Alcan, 1893, in-12.

La botanique générale, par *Léon Girardin* (même collection). Ibidem, 1893, in-12.

L'histoire de France en vers lyriques, par *M. F****, homme de lettres. S. l., 1854, in-12.

L'enfant bien élevé. Lectures enfantines à l'usage du cours élémentaire des écoles primaires, par *J. Sion*. Paris, Delaplane, in-12.

Résumé chronologique de l'histoire des anciens peuples de l'Orient, Égyptiens, Assyriens, Phéniciens, Juifs, Mèdes et Perses, à l'usage de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, par *Alb. Bernard*. Paris, Dentu, 1890, in-12.

Résumé chronologique de l'histoire des Grecs depuis les origines jusqu'à la réduction de la Grèce en province romaine, par *A. Bernard*. Ibidem, 1890, in-12.

Résumé chronologique de l'histoire des Romains depuis les origines jusqu'à la chute de l'empire romain d'Occident, par *A. Bernard*. Ibidem, 1890, in-12.

Résumé chronologique de l'histoire des Français, depuis les origines jusqu'à nos jours, par *A. Bernard*. Cours élémentaire, moyen et supérieur. Ibidem, 1891, 3 vol. in-12.

Petit atlas élémentaire du département d'Indre-et-Loire. Méthode rythmique numérique, basée sur l'emploi de la particule et appliquée à la géographie pour aider à la mémoire des situations topographiques et des noms, par *J. Courtois*. Chartres, 1889, petit in-4°.

Notes and observations upon the education of the deaf, with a revised index to Education of deaf children, by *J. C. Gordon*. Washington, Volta Bureau, 1892, in-8°.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

NOMINATION DE M. POINCARÉ COMME MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. — Le cabinet présidé par M. Ribot ayant donné sa démission le 31 mars dernier, M. Charles Dupuy a été chargé de former un nouveau ministère, qui a été constitué le 4 avril. M. Poincaré, député des Ardennes, précédemment rapporteur général de la commission du budget, a reçu le portefeuille de l'instruction publique.

VOTE, PAR LA CHAMBRE DES DÉPUTÉS, D'UNE LOI MODIFIANT PLUSIEURS ARTICLES DE LA LOI DU 19 JUILLET 1889. — La Chambre des députés a consacré plusieurs séances, dans le courant de mars, à la discussion des propositions de loi, déposées par différents députés, relatives au classement et au traitement des instituteurs. Elle a achevé cette discussion le 27 mars, et le résultat de ses délibérations a été l'adoption d'une proposition de loi qui modifie ou remplace les articles 4, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 21, 23, 24, 25, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42 et 48 de la loi du 19 juillet 1889. La plus importante des nouvelles dispositions adoptées est celle qui ordonne que l'application intégrale de la loi sur les traitements sera effectuée à dater du 1er janvier 1894. Malgré les observations de M. Ch. Dupuy, ministre de l'instruction publique, et de M. Poincaré, rapporteur général de la commission du budget, qui ont demandé que l'application de la loi, entraînant une dépense nouvelle de 21 millions, se fît en quatre annuités, la Chambre a persisté dans sa volonté d'une mise en vigueur intégrale dès l'année prochaine.

Le Sénat aura à discuter à son tour la proposition de loi à la rentrée du Parlement.

LOI DE FINANCES. DISPOSITION RELATIVE AUX RETRAITES DES MAITRES AUXILIAIRES DES ÉCOLES NORMALES ET DES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES. — Nous reproduisons ci-après une disposition introduite dans la loi de finances de 1893 (texte adopté par la Chambre, actuellement soumis au Sénat) et qui intéresse toute une catégorie de fonctionnaires de l'enseignement primaire :

« Les maîtres auxiliaires des écoles normales primaires et des écoles primaires supérieures qui, lors de la loi du 19 juillet 1889, étaient nommés par le préfet et comptaient cinq années d'exercice et trente-cinq ans d'âge, bien qu'ils ne soient pas pourvus du certificat d'apti-

tude à l'enseignement dont ils sont chargés, sont autorisés à continuer à verser des retenues à la caisse des pensions civiles sur un traitement qui ne pourra pas dépasser celui dont ils jouissaient au 31 décembre 1889, pour conserver leurs droits à la retraite, conformément à la loi du 9 juin 1853. »

Décret relatif aux écoles pratiques de commerce et d'industrie. — Un décret du 23 février 1893, portant règlement d'administration publique, a fixé l'organisation des écoles pratiques de commerce et d'industrie autorisées par la loi du 26 janvier 1892. Le texte de ce décret a été inséré au *Journal officiel* du 25 février dernier.

Champs d'expériences agricoles. — M. le ministre de l'instruction publique a décidé, à la suite des résultats obtenus dans les six cents champs d'expériences fondés par les soins et sous la direction de M. Georges Ville, qu'il serait établi dans les écoles primaires mille nouveaux champs d'expériences.

Des bains-douches dans les écoles de la ville de Paris. — M. le Dr Dumesnil vient de présenter à la commission d'assainissement et de salubrité de l'habitation un rapport tendant à l'installation de bains-douches dans les écoles primaires de la ville de Paris.

Le projet indiqué par le rapporteur permettrait de nettoyer, à l'aide d'un bain d'aspersion de huit minutes environ, tous les enfants de chaque école au moins deux fois par mois.

L'enseignement de la chimie dans les écoles de la ville de Paris. — Le Conseil municipal de Paris, sur la proposition de M. Cochin, a pris une délibération tendant à ce que « l'enseignement de la chimie soit donné, dans les écoles municipales primaires supérieures ou autres, suivant les principes et avec l'emploi des formules de la théorie atomique ».

Projet de création d'écoles de santé. — M. Octave Blondel a présenté au Conseil municipal de Paris, une proposition tendant à la création d'*écoles de santé* pour les enfants maladifs appartenant aux écoles de la ville de Paris.

Ces établissements constitueraient en quelque sorte des colonies scolaires permanentes.

L'auteur du projet indique qu'un essai pourrait être tenté en affectant à ces écoles les locaux mis pour toute l'année à la disposition des colonies scolaires des XIe et XVIIIe arrondissements à Mandres-sur-Vair et à la Neuville-en-Hez.

Le projet est actuellement à l'étude à la direction de l'enseignement primaire de la Seine.

CANTINES SCOLAIRES DANS LA SEINE-INFÉRIEURE. — Une cantine scolaire vient d'être organisée dans quatre écoles de garçons et quatre écoles de filles du Havre; 800 enfants reçoivent gratuitement ou moyennant 10 c. le repas de midi.

Des cantines vont également fonctionner dans les écoles de Caudebec-lès-Elbeuf et de Darnétal.

Les écoles de Rouen possèdent chacune une cantine scolaire qui rend les plus grands services à la population ouvrière.

LOGEMENT DES INSTITUTEURS-ADJOINTS. — La question du logement des instituteurs-adjoints, surtout des adjoints mariés, est certainement à l'heure actuelle celle dont la solution, désirée à si juste titre par les intéressés, rencontre le plus de difficulté; c'est aussi, par conséquent, celle qui, dans les départements où les adjoints mariés sont très nombreux, préoccupe le plus vivement l'administration. Cette question est à la veille d'être résolue très avantageusement pour tous dans la commune de Raismes (Nord), grâce à l'adoption par le Conseil municipal d'une intelligente combinaison proposée par le maire.

« Chacun sait, écrit à ce sujet M. Lepez, délégué cantonal, que la législation actuelle n'attribue aux adjoints qu'une chambre et un petit cabinet, ou une indemnité en rapport avec la population. On ne pouvait pas faire une loi spéciale pour le département du Nord, où déjà les adjoints n'arrivent aujourd'hui qu'après quatorze ans d'exercice à obtenir un poste de titulaire. Le délai reculera encore et atteindra au moins vingt ans.

Cette situation spéciale est due surtout à nos nombreux centres populeux qui comptent plus d'adjoints que de titulaires.

Et la conséquence, c'est qu'il y a beaucoup d'adjoints mariés, pères de famille, pour qui les locaux construits sont insuffisants. Beaucoup de communes ont d'ailleurs plus d'adjoints que de logements.

Je prends maintenant la commune de Raismes pour exemple. Nous avons trois locaux, au-dessus de l'école, et cinq adjoints. Nous sommes donc obligés de payer, à chacun des deux adjoints non pourvus, la somme afférente à la population : 175 francs, soit 350 francs pour le tout.

Or deux adjoints sont mariés ; dans quelques années la proportion qui sera appliquée à Raismes sera au moins de trois sur cinq, et comme le troisième local disponible ne sera pas suffisant pour un ménage, nous aurons à payer trois indemnités de 175 francs, soit 525 francs.

Disons aussi que dans beaucoup de communes l'indemnité de loyer sera au-dessous du prix payé par le fonctionnaire qui, par suite, y perdra.

Ainsi à Raismes l'un des adjoints mariés paie 276 francs par an ; l'autre, pressé de se trouver un logis, a dû subir le prix de 400 francs.

Le maire ayant ainsi exposé la situation a conclu par cette proposition :

« Le jardin de l'instituteur, de l'aveu même de ce fonctionnaire, est un peu grand. Prenons-en la moitié pour bâtir trois maisons d'adjoint.

Nous contracterons un emprunt de 10,000 francs. Sur ce total la part de l'État sera de 2,400 francs ; nous obtiendrons probablement du département une subvention de 600 francs, ce qui réduira notre emprunt à la somme de 7,000 francs.

» Or le taux d'intérêt et d'amortissement au Crédit Foncier étant de 5.83, il nous suffira de payer chaque année pendant trente ans une somme d'environ 400 francs pour loger, dans de belles petites maisons bien commodes, trois adjoints mariés qui, de leur côté, y trouveront au moins 100 francs d'économie par an.

» La commune, elle, y gagnera 125 francs par an, et dans trente ans elle aura trois maisons qui ne lui coûteront plus rien.

» De plus, le Crédit Foncier va ramener le taux de l'emprunt de l'école des filles à 4 fr. 10 c., ce qui procurera chaque année à la commune un allègement de 200 francs.

» On peut donc construire trois maisons d'adjoint sans rien demander aux contribuables. Au contraire, le budget y gagnera. »

Il va sans dire que le conseil municipal, à l'unanimité, a adopté ces conclusions. »

VŒUX DU CONSEIL GÉNÉRAL DE LOIR-ET-CHER RELATIFS A L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — Dans ses sessions d'avril et d'août 1892, le Conseil général de Loir-et-Cher a émis des vœux tendant : 1° à ce que les élèves des écoles normales soient, lors des examens du brevet supérieur, interrogés sur les matières agricoles, et reçoivent une note spéciale qui leur serait attribuée par un membre du jury compétent ; — 2° à ce que les enfants ne puissent se présenter au certificat d'études primaires avant douze ans accomplis au 1er octobre de l'année dans laquelle a lieu l'examen, à moins de dispense spéciale et motivée.

VŒU RELATIF A L'EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE PÉDAGOGIQUE. — Le Conseil départemental des Basses-Pyrénées a émis le vœu « que les candidats au certificat d'aptitude pédagogique bénéficient pendant un an de l'admissibilité à l'épreuve pratique ».

VŒUX RELATIFS A L'EXAMEN DU CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES. — L'Union des instituteurs et des institutrices de la Seine, sur la proposition de M. Trautner, a émis les vœux suivants relatifs à l'examen du certificat d'études primaires :

1° Que l'âge pour l'examen soit fixé à onze ans échus au 1er janvier de l'année dudit examen ;

2° Que l'examen porte désormais exactement sur le programme de l'enseignement primaire ;

3° Que l'histoire, la géographie et les sciences soient supprimées dans l'examen écrit ;

4° Qu'une entente soit faite, dans les commissions d'examen, pour obtenir, autant que possible, une juste régularité dans les corrections.

Vœux de la Société des agriculteurs de France (Encouragements a l'apiculture). — La Société des agriculteurs de France, dans sa séance du 6 février dernier, a émis les vœux suivants :

1° Que les premiers principes de l'apiculture soient enseignés dans les écoles primaires;

2° Qu'un rucher soit établi dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices.

Concours interscolaire de gymnastique a Paris. — Le quatrième concours annuel de gymnastique entre les élèves des lycées, collèges et écoles municipales de Paris, organisé par MM. Sansbœuf et Strehly, aura lieu le dimanche 7 mai prochain, sous la présidence d'honneur de M. Gréard, vice-recteur de l'académie de Paris.

Les élèves seront partagés en deux divisions : les juniors, de quinze à dix-sept ans; les seniors, de dix-sept à vingt ans (avant le 1er mai 1893).

Il y aura des épreuves en sections et des épreuves individuelles.

Des prix seront affectés à chacun des concours.

Les demandes d'adhésion doivent être envoyées, *avant le 1er mai*, à M. G. Strehly, professeur agrégé, au lycée Montaigne, 16, rue de Vaugirard, à Paris.

Un formulaire spécial sera mis à la disposition de tout élève qui en fera la demande et qui sera dans les conditions d'âge indiquées ci-dessus.

Les études surveillées payantes. — Un règlement relatif aux études surveillées payantes vient d'être mis en application dans le département du Nord, après avoir été approuvé par M. le ministre de l'instruction publique.

Nous reproduisons ci-après le texte de ce règlement :

Art. 1er. — Des études surveillées *rétribuées* peuvent être établies dans les écoles primaires du département du Nord.

Art. 2. — Elles ont lieu une fois par jour, après la récréation qui suit la classe du soir, et ne peuvent durer plus d'une heure et demie ni moins d'une heure.

Cette restriction ne s'applique pas aux élèves internes des pensionnats annexés aux écoles. Outre l'étude du soir, à laquelle peuvent prendre part les élèves externes de l'école et qui pour ceux-ci doit être d'une heure à une heure et demie, il peut y avoir d'autres études pour les internes avant l'entrée en classe ou après la sortie.

Art. 3. — Il est interdit de transformer les études en classes. Pendant les études, les élèves s'occupent de travaux personnels, devoirs, leçons, lectures. Le maître surveille le travail, donne, autant que possible individuellement, des conseils, des directions, fait des corrections, s'assure par une activité incessante que les élèves s'occupent utilement.

Art. 4. — L'ouverture d'études dans une école doit être précédée d'une déclaration de l'instituteur, directeur d'école, à l'inspecteur primaire, qui donne ou refuse l'autorisation dans le délai de quatre

jours à partir de la réception de ladite déclaration. En cas d'opposition, l'affaire est soumise au jugement de l'inspecteur d'académie, directeur départemental de l'enseignement primaire. L'autorisation est valable pour l'année scolaire seulement et doit être renouvelée, s'il y a lieu, chaque année à la reprise des études.

ART. 5. — La déclaration porte en outre les noms des instituteurs de l'école qui désirent participer à la surveillance des études, le nombre d'études que comporte l'école, et le nombre des élèves suivant les études pour toute l'école et pour chaque étude.

ART. 6. — Tous les maîtres d'une école, directeurs et adjoints, peuvent participer à la surveillance des études; mais aucun ne peut y être contraint.

Toute surveillance des études doit être effective, c'est-à-dire réelle et de fait.

Aucun maître ayant accepté librement cette fonction ne peut s'en décharger sur un collègue, sous peine de perdre tous les droits qu'elle confère.

ART. 7. — Les cours d'adultes ne doivent jamais se confondre avec les études.

ART. 8. — Peuvent être exclus du droit de tenir une étude, par décision de l'Administration supérieure, les maîtres qui seraient convaincus d'apporter de la négligence dans la tenue des études ou de leurs classes.

ART. 9. — Tous les élèves de l'école sont admis à fréquenter les études surveillées payantes sur la demande de leurs parents et avec l'assentiment du directeur de l'école, sauf recours des parents à l'autorité supérieure.

ART. 10. — Il est dressé, dès la reprise annuelle des études, une liste générale, divisée par classes, des élèves qui veulent fréquenter l'étude.

Cette liste reste affichée à l'école dans un lieu apparent et est tenue à jour par les soins du directeur ou d'un adjoint de l'école désigné par le directeur de l'école.

Elle doit être communiquée à l'inspecteur primaire à toute réquisition.

ART. 11. — Les élèves sont répartis par portions égales, à quelques unités près, entre tous les maîtres qui prennent part à la tenue des études. Toutefois, chaque maître a d'abord la surveillance des élèves de sa classe, et ce n'est qu'en cas d'insuffisance ou d'excès dans le nombre qu'il en reçoit de ses collègues ou qu'il leur en cède.

ART. 12. — Autant que possible, le nombre des élèves d'une étude ne doit pas dépasser cinquante ni être inférieur à quinze.

ART. 13. — Lorsque le nombre des élèves fréquentant les études est insuffisant pour le nombre des maîtres, le directeur et les adjoints, d'un commun accord, forment aussi rationnellement que possible des groupes d'élèves. Chaque groupe constitue une étude; alors la surveillance se fait au moyen d'un roulement par semaine ou par mois entre les maîtres, de manière que chacun donne le même temps et le même travail dans le courant de l'année.

ART. 14. — Le taux de la rétribution par élève est fixé d'un commun accord par les maîtres chargés d'études. Elle ne peut être supérieure à deux francs par mois. Des concessions sont faites aux

familles dont plusieurs enfants fréquentent les études. Le deuxième enfant paiera les trois quarts du taux fixé, le troisième la moitié, le quatrième le quart; les autres seront admis gratuitement.

Les élèves indigents, reconnus tels, sont dispensés de frais d'études. Mais ils ne peuvent y assister que s'ils en sont jugés dignes par leur application, leur travail et leur conduite, Leur admission sera prononcée par le directeur et le maître particulier de l'élève.

Les études subventionnées par les communes sont ouvertes à tous les élèves de l'école.

ART. 15. — La somme totale provenant de la rétribution des études forme masse pour toute l'école, et elle est partagée par portions égales, à la fin de chaque mois ou de chaque trimestre, selon les convenances et après accord, entre tous les instituteurs, directeur et adjoints, ayant tenu et surveillé *effectivement* une étude.

ART. 16. — Le directeur ou, au refus du directeur quand celui-ci est déchargé d'études, un adjoint choisi par ses collègues tient la comptabilité et la caisse et répartit les bénéfices conformément aux présentes prescriptions.

ART. 17. — Les règles qui précèdent touchant l'emploi de la rétribution sont applicables aux écoles qui reçoivent de la commune une indemnité pour les études surveillées.

ART. 18. — Les études, comme les classes, sont placées sous la haute surveillance du directeur de l'école. Il est tenu de s'enquérir de la manière dont se font les études et de signaler à l'administration les incidents de quelque gravité qui pourraient y survenir, les infractions qui seraient commises.

ART. 19. — Les classes dites de vacances sont soumises à toutes les dispositions qui précèdent.

ART. 20. — Le présent règlement est applicable à toutes les écoles primaires publiques, supérieures ou élémentaires, de garçons et de filles, du département du Nord.

BOURSES COMMERCIALES. — Le nombre des bourses à allouer par le ministère du commerce, dans les diverses écoles supérieures de commerce reconnues par l'État, est fixé comme suit, pour la rentrée scolaire de 1893 :

École des hautes études commerciales	5
École supérieure de commerce de Paris	6
Institut commercial de Paris.	1
École supérieure de commerce de Bordeaux.	3
École supérieure de commerce de Lyon.	2
École supérieure de commerce de Marseille.	4

Le concours pour l'obtention des *bourses commerciales de séjour à l'étranger* aura lieu le 6 novembre prochain.

Voir, au sujet de ce concours, la *Revue pédagogique* d'avril 1892, p. 374.

EXAMEN POUR L'OBTENTION DU CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN DANS LES LYCÉES ET LES COLLÈGES. — Les épreuves de l'examen

pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin dans les lycées et collèges (1er degré) commenceront, cette année, le lundi 3 avril.

Pour être admis à y prendre part, les aspirants doivent adresser au ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes une demande sur papier timbré accompagnée de leur acte de naissance ou de toute autre pièce en tenant lieu.

Avis relatif aux vacances d'emplois d'instituteurs stagiaires (*Bulletin administratif du 21 janvier 1893*). — Quelques emplois d'instituteurs stagiaires deviendront vacants, d'ici à la fin de l'année scolaire, dans les départements de l'Oise et du Morbihan.

Les candidats qui désireraient être placés dans l'un de ces départements sont invités à adresser leur demande à MM. les inspecteurs d'académie en résidence à Beauvais ou à Vannes.

Participation des instituteurs au développement de l'agriculture. — Le syndicat des agriculteurs du département du Doubs vient d'adresser une circulaire à MM. les instituteurs pour solliciter leur intervention auprès des cultivateurs en faveur de la propagation des bonnes méthodes de culture.

L'inspecteur d'académie s'associe à cet appel fait au dévouement des fonctionnaires de l'enseignement en faveur de l'œuvre essentiellement patriotique du développement de la culture du blé dans notre pays. « Il les verra, dit-il, avec beaucoup de plaisir entrer dans la voie qui leur est indiquée par le syndicat, et consacrer à la mission de progrès à laquelle ils sont conviés tout le temps et tous les efforts dont ils pourront disposer sans nuire à l'accomplissement de leurs devoirs professionnels. »

Les enfants dans l'industrie. — Le certificat d'études primaires. — Les écoles de demi-temps. — Le rapport de M. Laporte, inspecteur divisionnaire, sur le travail des enfants dans l'industrie, dans le département de la Seine, contient, au sujet du certificat d'études primaires que possèdent les enfants employés dans l'industrie et des écoles de *demi-temps*, les renseignements suivants :

Certificat d'instruction élémentaire. — Parmi les 20,167 enfants de douze à quinze ans occupés en 1891, il y en avait 13,679 qui possédaient le certificat d'instruction élémentaire exigé par l'article 9, soit 67 0/0.

En 1890, la proportion était de 69 0/0.

Statistique comparative. — Le tableau ci-après indique le nombre annuel des enfants de douze à quinze ans possesseurs du certificat d'instruction.

L'année 1881 n'y figure pas, attendu que, à cette époque, le nombre des certificats était calculé sur l'ensemble des enfants de douze

à seize ans, et non, comme il a été fait depuis, sur la seule catégorie des enfants soumis à cette obligation, c'est-à-dire ceux de douze à quinze ans.

	Nombre des enfants de 12 à 15 ans.	Nombre des enfants ayant le certificat.	Proportion p. 100.
	—	—	—
1882 . . .	18,538	10,669	57
1883. . . .	16,606	10,163	61
1884. . . .	16,191	9,607	59
1885. . . .	13,023	8,734	67
1886. . . .	15,545	10,171	65
1887. . . .	15,943	10,358	63
1888. . . .	18,373	11,965	65
1889. . . .	19,774	13,105	65
1890. . . .	19,648	13,670	69

Si la progression n'a pas été plus accentuée et reste à peu près stationnaire durant les dernières années, cela tient aux différentes causes que j'ai eu l'occasion de signaler à plusieurs reprises, et parmi lesquelles figure en première ligne le défaut de concordance entre la loi de 1882 sur l'enseignement et la loi de 1874 sur le travail.

Certificat d'études primaires. — Il n'en est pas de même pour le certificat institué par la loi sur l'enseignement obligatoire. Depuis quatre ans que nous prenons soin de noter tous ceux qui nous sont présentés, leur nombre a presque doublé.

En 1888, sur la totalité des certificats d'instruction rencontrés dans les mains des enfants, il y avait 17 0/0 de certificats d'études; en 1889, 20 0/0; en 1890, 25 0/0; en 1891, 33 0/0.

Et encore, on ne doit pas oublier qu'un bon nombre de ces petits diplômes ne passent pas sous les yeux de l'inspection : l'enfant, de peur de l'égarer à l'atelier, le remplaçant par un simple certificat élémentaire.

La proportion de 33 0/0, donnée par l'année 1891, est l'indice d'un relèvement très remarquable du niveau de l'instruction dans la population enfantine des ateliers.

Écoles de demi-temps. — Le nombre des classes spéciales créées pour les enfants de douze à quinze ans qui n'ont pu obtenir le certificat va toujours en décroissant. Elles ont subi fatalement le contre-coup de l'impopularité qui s'est attachée dès l'origine au système de travail dit « au demi-tarif ».

Il y a encore 15 de ces classes à Paris et 3 à Saint-Denis. Elles sont très irrégulièrement suivies par les enfants qui doivent les fréquenter.

Statistique comparative. — Les écoles de demi-temps de la ville de Paris ont été fondées en 1881. Il en existait 65 au début. 50 ont disparu en dix ans.

Voici, année par année, la marche de cette décroissance :

1881.	65
1882.	61
1883.	61
1884.	63

1885.	48
1886.	45
1887.	35
1888.	28
1889.	17
1890.	16

SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT PAR L'ASPECT, AU HAVRE. — Par décret du 14 décembre 1892, la Société d'enseignement par les projections lumineuses, dont le siège est au Havre, a été reconnue comme établissement d'utilité publique.

EXPOSITION NATIONALE D'AUXERRE EN 1893. — L'Exposition nationale qui ouvrira à Auxerre, le 10 juin prochain, comprendra une section d'Economie sociale.

L'exposition dans le groupe d'Économie sociale est entièrement gratuite. Le Comité de ce groupe accueillera avec plaisir toutes les communications intéressant l'Économie sociale, ainsi que tous documents, statuts, plans, graphiques, photographies, reliefs, monographies, etc.

Les demandes devront parvenir à la mairie d'Auxerre (Groupe XI) avant le 1er avril, et tous les envois avant le 1er mai.

Les instituteurs pourront prendre part à cette exposition, dont le programme est à leur disposition dans toutes les préfectures et sous-préfectures, ainsi que chez l'inspecteur primaire de leur circonscription.

EXPOSITION INTERNATIONALE DE LYON. — Un avis inséré au *Bulletin départemental du Rhône* fait connaître qu'une Exposition scolaire sera rattachée à l'Exposition internationale qui s'ouvrira à Lyon en 1894.

CONCOURS DE LA SOCIÉTÉ CONTRE L'ABUS DU TABAC. — La *Société contre l'abus du tabac* vient d'ouvrir un nouveau concours. Voici les questions qui intéressent plus particulièrement nos lecteurs.

Nº 3. *Prix des instituteurs, 100 francs.* — Exposer, dans un mémoire succinct signé de l'auteur, avec titres, qualités et adresse exacte, tous les moyens employés par l'instituteur pendant l'année 1893, pour prémunir la jeunesse contre l'habitude du tabac. Faire certifier ces procédés et les résultats acquis, ou par le maire, ou par un délégué cantonal, ou par l'inspecteur primaire.

On joindra au mémoire un cahier unique, contenant tous les devoirs de l'année relatifs au tabac, et extraits textuellement du cahier réglementaire de la classe, y compris les dates des jours où ils ont été faits.

(Le prix de 100 francs ne pourra être obtenu qu'une fois par le même instituteur.)

Nº 4. *Prix de propagande.* — Il sera décerné au moins une médaille d'argent, une médaille de bronze et une mention honorable aux

sociétaires qui auront présenté le plus grand nombre de nouveaux adhérents dans le courant de l'année.

N° 5. *Mérites divers.* — En outre des prix ci-dessus, un prix de 50 francs, des médailles d'honneur, des mentions honorables, des livres seront décernés : 1° aux instituteurs qui n'auront pas obtenu le premier prix ; 2° aux auteurs de mémoires manuscrits ou d'ouvrages imprimés relatifs au tabac, et différents de ceux indiqués dans les questions ci-dessus.

Le programme détaillé du concours sera envoyé gratuitement aux personnes qui en feront la demande au président, 20 *bis*, rue Saint-Benoit, Paris.

UNION AMICALE DES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE PUBLIQUE DE GARÇONS DE MAZÈRES (ARIÈGE). — Une petite société de secours mutuels, qui prend le nom d'*Union amicale des élèves de l'école laïque de Mazères*, vient de se former avec l'approbation de M. le préfet de l'Ariège.

Cette société a pour but :

1° De développer parmi ses membres les idées d'économie, de solidarité mutuelle, de secours aux malheureux, de confraternité, d'union, de sacrifice;

2° De payer collectivement les dégâts occasionnés au mobilier scolaire, lorsque le dommage sera indépendant de la volonté de son auteur et que la commune ne voudra pas prendre les dégradations à sa charge;

3° De donner aux membres indigents payant régulièrement leur cotisation des fournitures courantes de classe, telles que cahiers, crayons, plumes, encre et craie, ainsi que des secours en argent ou en nature, à l'occasion de maladie ou d'accident...

4° De participer, par des secours en argent et toujours d'après les ressources, au soulagement des infortunes présentant le caractère d'une calamité publique;

5° D'assister en corps aux funérailles de ses membres décédés et, s'il y a lieu, de pourvoir à l'achat d'une couronne mortuaire.

DÉCRET PORTANT ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS LES ÉTABLISSEMENTS FRANÇAIS DE L'INDE. — Un décret du 1er février 1893, relatif à l'organisation de l'enseignement primaire dans les établissements français de l'Inde, a été publié dans le *Journal officiel* du 5 février. Ce décret a pour objet, ainsi que l'indique le rapport qui le précède, « de condenser dans un acte unique les divers arrêtés locaux pris à différentes époques suivant les besoins et les circonstances et qui, par conséquent, s'abrogent ou se contredisent souvent ».

Revue des Bulletins départementaux.

LE CARNET D'INSPECTION. — En reproduisant la circulaire du 19 novembre dernier relative aux Bulletins d'inspection (voir la *Revue péda-*

gogique de décembre 1892), M. l'inspecteur d'académie des Vosges l'a fait suivre des observations ci-dessous :

J'ai toujours pensé, pour ma part, que le rôle de l'inspection, à tous ses degrés, consiste moins à recueillir et à transmettre des appréciations exactes sur les fonctionnaires soumis à son contrôle, qu'à exercer sur leur service une direction méthodique et constante. Il importe donc que l'inspecteur primaire, après avoir visité une école, communique au maître ses impressions, et signale en particulier les améliorations qu'il juge devoir être tout d'abord réalisées.

Il est évident d'ailleurs qu'il ne faut pas trop demander à la fois; et on devrait s'estimer très satisfait si on obtenait, chaque année, dans l'enseignement des débutants ou de ceux dont l'éducation professionnelle laisse à désirer, des progrès sensibles sur deux points importants. C'est à l'inspecteur primaire à déterminer, dans chaque cas, les améliorations qu'il y a lieu de tenter tout d'abord. Il est probable cependant que, chaque année, il appellera spécialement l'attention de la plupart des maîtres, et de ceux surtout dont il vient d'être question, sur les matières traitées dans la dernière conférence pédagogique : chacun doit évidemment commencer par mettre en pratique les enseignements qu'il a dû en retirer. On pourra ainsi, à chaque inspection, assigner aux efforts des maîtres un champ bien circonscrit, et on ne manquera pas, lors de la visite suivante, de rechercher dans quelle mesure les conseils donnés auront été suivis.

Cette méthode permettra aux instituteurs qui ont besoin de travailler encore de compléter progressivement et sans trop de peine leur instruction; elle préservera plus sûrement de la routine ceux qui, parmi les autres, pourraient être tentés de s'y laisser aller.

J'estime que les observations, les conseils auxquels une inspection doit donner lieu perdraient beaucoup de leur précision et de leur intérêt à n'être pas adressés aux intéressés directement et séance tenante par l'inspecteur primaire. D'autre part, ces observations ne doivent, en principe, être connues que de celui auquel elles ont été faites : si elles étaient consignées sur un registre qui dût rester aux archives, n'aurait-on pas souvent quelque crainte à avoir sur le sort de ce document? Mais pour qu'elles puissent se suivre, d'année en année, dans l'ordre et avec la méthode désirables, il convient qu'elles ne soient point inscrites sur des feuilles volantes. Tous, titulaires et stagiaires, devront donc se procurer un petit carnet, sur lequel MM. les inspecteurs primaires noteront en quelques lignes, à chacun de leurs passages dans les classes, leur impression générale, et, quand il y aura lieu, les points sur lesquels ils attendent quelque progrès. Les instituteurs sont autorisés à faire ajouter, en même temps, les résultats obtenus, dans l'année, aux divers examens par leurs élèves. La première page du carnet portera l'indication du nom, des titres, de la fonction et des divers emplois de son propriétaire. Les deux pages suivantes seront réservées à l'inscription d'un tableau mentionnant les divers points sur lesquels l'inspection peut porter, et qui sera comme le *memento* des devoirs de l'instituteur; ce tableau sera publié prochainement

Je suis convaincu que chacun tiendra à honneur de conserver avec le plus grand soin ce carnet d'inspection, qui sera le résumé de son

dossier; tous auront plaisir à y repasser un jour l'histoire abrégée des efforts et des progrès qu'ils auront faits dans l'accomplissement de leurs devoirs professionnels. *(Bulletin des Vosges.)*

Un cahier d'honneur. — M. l'inspecteur d'académie du Var avait recommandé l'emploi, à titre d'expérience, d'un *cahier d'honneur* dans les écoles primaires. Voici ce qu'écrit, à ce sujet, un directeur d'école publique à Draguignan :

« C'est un cahier spécial, contenant plus de feuilles que les cahiers ordinaires, destiné à recevoir la reproduction exacte des bons devoirs, et surtout des compositions mensuelles qui ont valu les meilleures places à leurs auteurs. Ceux-ci doivent les recopier exactement, avec les fautes qu'ils ont pu faire, les dater et les signer en y ajoutant l'indication de leur âge. Le maître corrige ensuite et annote ces devoirs comme il l'a fait sur le cahier mensuel. Ce cahier, renouvelé toutes les années, devient la propriété de l'école et sera conservé religieusement dans les archives.

Chaque classe a reçu le sien. Celui du cours supérieur a la forme et l'épaisseur d'un registre, il pourra ainsi durer longtemps et recevoir les meilleures compositions de plusieurs générations scolaires. Si la question de dépense ne devait pas entrer en ligne de compte, je crois qu'il serait préférable que chaque classe en eût un semblable. J'ai consacré la première page à l'inscription du nom des élèves qui ont eu l'honneur de recopier une ou plusieurs compositions. Ce « Cahier d'honneur » est donc la copie fidèle du cahier mensuel, avec cette différence, qu'au lieu d'être l'ouvrage d'un seul, il est le résultat d'un travail commun des meilleurs élèves de chaque classe. Mes maîtres l'apprécient beaucoup, et nos élèves l'ont accueilli avec une véritable joie; dans une classe même, ils l'ont acheté par souscription.

Je me suis d'abord tenu en garde contre cet enthousiasme des premiers jours, parce que les enfants aiment tout ce qui est nouveau ; mais j'ai le plaisir de constater que nos élèves continuent à s'intéresser à leur cahier d'honneur. L'heureux premier ne manque jamais de demander l'inscription de sa composition, d'autant plus que j'ai promis un prix à l'élève dont le nom figurerait le plus souvent sur la première page.

Je ne saurais cependant affirmer que l'application progressive que j'ai remarquée dans les devoirs du cahier mensuel, s'étende à tous les élèves. L'émulation est surtout excitée parmi les enfants représentant les deux premiers tiers de chaque division. Quant aux autres, je puis dire que, s'ils n'ont guère mieux travaillé depuis que le cahier d'honneur a été introduit dans leur classe, ils n'y sont point cependant demeurés indifférents. On les voit sourire à un bonheur qu'ils n'espèrent éprouver jamais, mais auquel ils sont sensibles et qui peut, tôt ou tard, produire les meilleurs effets sur leur résolution. »

(Bulletin du Var.)

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — En vertu d'une décision prise récemment par la Commission scolaire municipale *(Schuldeputation)* de Berlin, les classes inférieures, dans les écoles primaires de cette ville, ne pourront désormais pas avoir plus de *soixante-dix* élèves, et les classes supérieures plus de *soixante*. Le tableau suivant, que nous empruntons à la *Pädagogische Zeitung*, montre le nombre moyen d'élèves par classes, en 1891, dans les principales villes de la Prusse :

	Nombre des élèves	Nombre des classes	Nombre moyen d'élèves par classe
Königsberg.	11,391	182	63
Dantzig.	12,289	204	60
Charlottenbourg. . .	7,115	140	51
Francfort-sur-l'Oder..	4,929	94	52
Stettin	11,109	227	49
Posen.	5,725	105	55
Breslau.	39,260	672	58
Liegnitz.	5,217	84	62
Magdebourg.	26,580	480	55
Halle.	13,006	226	57
Erfurt.	5,150	88	58
Altona.	18,614	278	67
Kiel.	7,280	132	55
Hanovre.	15,898	263	60
Münster.	5,899	72	82
Dortmund.	16,228	240	68
Bochum.	9,834	127	78
Cassel.	7,251	135	54
Francfort-sur-le-Mein.	12,902	244	53
Crefeld..	17,854	282	63
Duisbourg.	10,326	148	67
Essen.	12,941	173	75
Düsseldorf.	20,312	300	68
Elberfeld..	19,570	320	61
Barmen.	18,926	283	67
Cologne.	39,433	628	63
Aix-la-Chapelle.. . .	13,944	227	61
Berlin.	175,620	3,206	55

— Mme de Marenholtz, qui fut l'apôtre infatigable des doctrines de Frœbel, est morte le 9 janvier dernier à Dresde, dans sa soixante-dix-septième année. Elle était née le 5 mars 1816. Ce fut en 1849, trois

ans seulement avant la mort de Frœbel, qu'elle fit la connaissance de l'illustre pédagogue, retiré alors à Liebenstein. Elle séjourna deux ans à Paris, de 1855 à 1857, et y fut accueillie avec sympathie, mais sans que sa propagande aboutît à des résultats pratiques.

Angleterre. — Le débat sur l'enseignement religieux, qu'on avait annoncé à la fin de l'année dernière (voir notre numéro du 15 janvier 1893, p. 92), a occupé le *School Board* de Londres pendant plusieurs séances en février et mars. Le 23 février, la motion de M. Riley, demandant que les dogmes de la divinité de Jésus-Christ et de la Trinité fussent expressément enseignés dans les écoles du *Board*, a été prise en considération et renvoyée au Comité d'organisation scolaire par 29 voix contre 14. Le 2 mars, M. Copeland Bowie a annoncé qu'il retirait sa contre-proposition; dans la même séance, M. Lyulph Stanley a proposé une résolution ainsi conçue :

« Le *Board* adhère au programme d'enseignement biblique et religieux qui a été arrêté par le premier *School Board* et qui est resté en vigueur jusqu'à présent. »

Cette résolution a été votée par 28 voix contre 16.

Le *Board* a en outre adopté, par 37 voix contre 8, une proposition de sir Cameron Gull, consistant à remplacer, dans l'article 86 du règlement scolaire de Londres, les mots « l'enseignement de la morale et de la religion » par ceux-ci : « l'enseignement de la religion chrétienne et de la morale ».

— Dans la séance de la Chambre des lords du 16 mars, l'évêque de Salisbury a proposé un bill relatif à l'enseignement religieux, dont voici les dispositions.

Il sera permis aux parents des élèves fréquentant des écoles de *School Board*, pourvu qu'il s'agisse d'un nombre de cinq élèves au moins, appartenant à deux ou plusieurs familles différentes, de demander qu'une instruction religieuse séparée soit donnée à ces enfants par une personne particulière, choisie et nommée par eux; le nombre des leçons ainsi données ne pourra pas excéder trois par semaine, d'une heure chacune; elles devront avoir lieu dans l'école, pendant le temps où les classes sont habituellement ouvertes. Le maître désigné pourra être soit un instituteur, soit une personne n'appartenant pas au personnel scolaire; il ne sera pas payé sur les fonds de l'école; le choix de ce maître devra être approuvé par le *School Board*, qui aura le droit de le renvoyer dans le cas de mauvaise conduite ou d'incompétence.

Si ce bill était adopté, il en résulterait l'abrogation de l'article 14 de l'*Elementary Education Act* de 1870, qui dispose que, « dans les écoles administrées par les *School Boards*, aucun catéchisme ni aucun formulaire religieux distinctif d'une secte ne doit être enseigné ».

— Dans la séance de la Chambre des communes du 24 février, sir Richard Temple a fait, à l'occasion de la discussion du budget, la proposition suivante :

« La Chambre est d'avis qu'il est désirable qu'un système national de retraites pour les maîtres des écoles élémentaires publiques, en Angleterre et dans le pays de Galles, soit établi le plus promptement possible. »

Le chancelier de l'échiquier, sir William Harcourt, et le chef du département d'éducation, M. Acland, ont annoncé que le gouvernement acceptait la proposition, qui a été votée à l'unanimité.

Belgique. — M. Buls, bourgmestre de Bruxelles, a présenté récemment au Conseil communal de cette ville un rapport sur les « sans-travail », où se trouvent, au sujet de l'enseignement primaire et de ses rapports avec la question du travail, des considérations qu'il nous semble intéressant de reproduire.

Après avoir constaté que nombre de malheureux sont lancés dans la lutte pour la vie sans être armés pour la soutenir, M. Buls ajoute :

« Le remède est tout indiqué : c'est *l'école obligatoire jusqu'à quatorze ans au moins.*

Mais non pas l'école primaire telle qu'elle est organisée aujourd'hui, avec son programme surchargé, ses connaissances purement théoriques, qui, hélas! avec les meilleures intentions du monde, travaille inconsciemment à augmenter le nombre des *sans métier*, qui deviendront ensuite des *sans travail.*

Ayons le courage et l'honnêteté de reconnaître notre erreur : nous servions mal les intérêts des classes ouvrières quand, par abus du savoir *livresque*, nous les poussions à se déclasser, à rechercher les emplois de commis. Ce que nous maintenons toujours comme vrai, c'est notre guerre contre l'ancienne pédagogie, qui consistait à ne s'adresser qu'à la mémoire de l'enfant.

Il faut continuer à réclamer les exercices intellectuels pour développer l'initiative et l'observation; mais, au lieu de chercher uniquement ces exercices dans les livres et dans les sciences, c'est au *travail manuel* qu'il faut les demander; c'est lui qu'il faut remettre en honneur comme il l'était dans nos anciennes corporations de métiers.

L'école populaire obligatoire devrait donc se borner strictement à fournir à l'entant du peuple les connaissances primordiales de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique, et employer ensuite tout le temps qui serait gagné par cette simplification de programme à développer et à cultiver l'habileté des enfants de manière à les préparer à devenir d habiles ouvriers.

Et qu'on ne craigne pas que cette nouvelle direction donnée à l'éducation populaire n'encombre un jour le marché d'ouvriers ; tous les industriels se plaignent du manque d'ouvriers intelligents et habiles; tous les particuliers qui en emploient chez eux se lamentent de la

longueur des travaux, de leur malfaçon; il faut sans cesse corriger, réparer, recommencer une besogne mal faite.

Le développement de l'éducation professionnelle à la campagne, la formation d'ouvriers habiles et instruits pour les industries agricoles (culture maraîchère, fruitière, distilleries, brasseries, fromageries, vanneries, etc.), empêchera l'afflux vers les villes de cette masse de campagnards qui, aujourd'hui, ne trouvent pas le moyen de vivre chez eux. »

— La Fédération générale des instituteurs belges publie, depuis quelques semaines, un organe hebdomadaire, qui paraît à Paturages (Hainaut), sous le titre de *Journal des instituteurs.*

Espagne. — Un pédagogue espagnol qui exerça, il y a une trentaine d'années, une certaine influence, M. Mariano Carderera, est mort à Madrid le 15 janvier dernier. Né à Huesca en 1816, il fut successivement directeur de l'école normale de Huesca (1842), puis de celle de Barcelone; nommé inspecteur géneral en 1849, il devint peu après directeur de l'enseignement primaire, et conserva ces fonctions jusqu'à la révolution de 1868. Après le rétablissement de la monarchie, il rentra dans l'administration et fit partie jusqu'à sa mort du Conseil de l'instruction publique. M. Carderera a dirigé pendant longtemps un périodique qui, fondé en 1849 sous le titre de *Revue de l'instruction primaire*, s'est appelé ensuite *Annales de l'éducation*, puis *Annales de l'enseignement primaire*, puis (depuis 1875) *Annales de l'enseignement.* Il est l'auteur de plusieurs ouvrages, entre autres un *Dictionnaire d'éducation* en quatre volumes.

Italie. — Nous avons parlé, dans notre numéro de janvier (p. 95), du projet de loi présenté au Sénat le 28 novembre 1892 par le ministre de l'instruction publique, projet aux termes duquel les receveurs communaux devront, à l'avenir, payer ponctuellement à l'échéance les traitements des instituteurs, en avançant au besoin de leurs propres deniers les sommes nécessaires si la caisse communale manque de fonds.

Ce projet de loi a été voté par le Sénat, avec quelques changements insignifiants dans la rédaction, et, le 11 mars, le rapporteur de la commission de la Chambre des députés, M. Coppino, ancien ministre de l'instruction publique, a déposé un rapport dont les conclusions sont favorables. On peut donc considérer l'adoption du projet comme assurée.

— Le gouvernement vient de déposer un projet de loi qui modifie les articles 316 et 317 de la loi organique de l'instruction primaire du 13 novembre 1859, à l'effet d'augmenter les ressources de la caisse des retraites des instituteurs.

Ce projet institue un examen de certificat d'études primaires

(esame di licenza); les élèves des écoles privées qui se présenteraient à cet examen devront payer un droit fixé à cinq francs. La moitié de ce droit est acquise aux examinateurs, l'autre moitié sera versée dans la caisse des retraites.

En outre, l'instruction primaire cesse d'être gratuite d'une manière absolue. Elle reste gratuite pour tous les élèves fils de parents pauvres, qui sont portés sur une liste dressée par une commission spéciale. Tous les autres, pour être inscrits comme élèves et admis à fréquenter l'école, doivent présenter une demande écrite sur papier timbré à deux francs pour les classes du degré inférieur, et sur papier timbré à trois francs pour les classes du degré supérieur. Les sommes ainsi perçues sont versées dans la caisse des retraites.

Par le même projet, le nombre des classes du degré supérieur est porté à trois au lieu de deux, ce qui élève à cinq ans au lieu de quatre la durée du cours d'études de l'école primaire.

Russie. — Le compte-rendu officiel du curateur de la province du Caucase pour l'année 1891 contient des renseignements statistiques que nous résumons ci-après.

La province du Caucase comptait, à la fin de 1891, les établissements scolaires suivants :

8 gymnases de garçons;
3 progymnases de garçons;
8 écoles réales de garçons;
9 gymnases de filles;
7 progymnases de filles;
5 écoles normales;
35 écoles primaires urbaines:
5 écoles primaires créées pour certains districts montagneux;
7 écoles de métier;
3 écoles de marins;
2 écoles de filles de la fondation de l'impératrice Marie;
95 écoles privées;
905 écoles primaires ordinaires.

Toutes ces écoles sont sous la direction immédiate de l'administration impériale. Il existe en outre d'autres établissements qui ne sont l'objet que d'un simple contrôle; ce sont :

183 écoles paroissiales ecclésiastiques arméno-grégoriennes;
1,932 écoles mahométanes ou juives;
590 établissements scolaires ressortissant à des ministères autres que celui de l'instruction publique, tels que les écoles d'agriculture, d'arpentage, les séminaires, etc.

Le nombre total des établissements scolaires au Caucase est de 3,797.

Le nombre des élèves fréquentant les écoles primaires est de 142,060 (113,886 garçons, 28,174 filles), ce qui donne une proportion de 1.89 élève par 100 habitants.

Le nombre des élèves des établissements secondaires est de 11,133.

Chose assez inattendue, on constate au Caucase, comme partout, que le développement physique de la population scolaire laisse sensiblement à désirer, que la vue, notamment, s'affaiblit de plus en en plus, en proportion directe du temps que l'élève passe sur les bancs de l'école : au gymnase de Stavropol, par exemple, on compte 9.3 0/0 de myopes dans la classe la plus élémentaire, contre 46 et 60 0/0 dans les septième et huitième classes (classes supérieures). Le rapport du curateur ne voit de remède au mal qu'il signale que dans une réorganisation fondamentale et rationnelle de tous les détails de l'éducation physique, morale et intellectuelle, sur la base des enseignements que fournissent l'hygiène et la science pédagogique moderne.

Suisse. — Nous avons parlé à plusieurs reprises, l'an dernier, des démarches faites par les délégués de différentes associations d'instituteurs pour solliciter des Chambres fédérales des mesures ayant pour objet l'exécution effective de l'article 27 de la constitution fédérale, relatif à l'instruction publique. La pétition adressée aux Chambres en octobre 1892 n'ayant encore amené aucun résultat, pas plus que la motion déposée au Conseil national le 20 juin 1892 par M. Curti, motion qui n'a pas été discutée, une tentative va être faite pour agir sur l'opinion publique. La 18e assemblée générale de la Société des instituteurs de la Suisse allemande doit avoir lieu à Zurich à la Pentecôte, et l'une des deux questions portées à l'ordre du jour est celle-ci : « Quel doit être le rôle de la Confédération en ce qui concerne l'école primaire : forme, limites et conséquence de son intervention, dans le sens de l'article 27 de la constitution ». Des invitations ont été adressées à la Société pédagogique de la Suisse romande et à la Société tessinoise des amis de l'éducation du peuple d'envoyer des délégués à cette réunion.

Le gérant : A. Bouchardy.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 7084-4-93. — (Encre Lorilleux).

Nouvelle série. Tome XXII. N° 2. 15 mai 1893.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LA LOI VIGER

SUR LE TRAITEMENT DES INSTITUTEURS [1]

Bien que la *Revue pédagogique* n'ait pas créé une rubrique spéciale et permanente « Intérêts du personnel », ses lecteurs savent bien qu'elle n'est point indifférente à cet ordre de questions. Elle ne l'a été en aucun temps, elle ne saurait l'être au moment où le Parlement entreprend la réforme du régime financier de l'enseignement primaire.

Jetons un coup d'œil sur les effets de la loi de 1889[2]. Sans nous livrer à une discussion théorique et rétrospective, nous rechercherons très sommairement, à l'occasion du nouveau projet, quels sont les remèdes qu'il apporte au mal dont on souffre, à ce qu'on a nommé les méfaits de la loi de 1889.

Que si quelques-uns jugeaient ces considérations budgétaires un peu déplacées dans une *Revue* vouée, son nom l'indique, aux questions d'éducation et d'enseignement, nous leur rappellerions qu'en France, comme ailleurs, plus qu'ailleurs peut-être, l'école vaut ce que vaut l'instituteur, et que l'instituteur étant un homme soumis à la nécessité de songer au pain quotidien pour lui et

1. D'après le compte-rendu *in extenso* du *Journal officiel* (séances de la Chambre des députés des 14, 16, 18, 20, 21, 25 et 27 mars). La Commission avait pour président M. Viger, premier signataire de la proposition de loi déposée le 6 novembre 1890, et, après la nomination de M. Viger au ministère de l'agriculture, M. Jacques; pour rapporteur M. Delpeuch.

Il vient de paraître (à la librairie du *Journal officiel* et aux librairies Hachette, Delagrave, Colin, etc.) un volume intitulé : *Proposition de loi tendant à modifier la loi du 19 juillet 1889, relative au classement et au traitement des instituteurs; recueil de documents parlementaires relatifs à la discussion de cette proposition de loi à la Chambre des députés (session ordinaire de 1893)*; in-8° de 300 pages, prix 1 fr. 50 c. Ce recueil fait suite aux fascicules 50, 51, 52 du Musée pédagogique sur loi de 1889.

2. Voir l'excellent exposé de M. Paul Ferrand dans la *Revue* du 15 nov. 1892.

pour sa famille, il ne faut pas espérer qu'il aborde sa tâche l'esprit libre et le cœur joyeux si l'amer souci du lendemain vient empoisonner pour lui le présent et l'avenir.

Trop de gens, chez nous, même parmi les meilleurs amis de l'enseignement laïque, sont encore hantés à leur insu par les vieilles formules applicables tout au plus à l'enseignement congréganiste. Ils vous parlent de la « vocation », du « dévouement », du « désintéressement » qu'on attend des instituteurs, absolument comme s'il s'agissait d'êtres privilégiés vivant en dehors des conditions communes de l'existence matérielle, comme si ces instituteurs pouvaient oublier leurs devoirs de pères de famille pour ne songer qu'à ceux de la profession, comme si enfin une démocratie désireuse de faire instruire ses enfants pouvait, ainsi qu'autrefois, solliciter pour eux l'instruction comme une aumône, se faire servir pour rien par des hommes et des femmes ayant fait tout exprès vœu de célibat et de pauvreté, et payer leurs services d'un « Dieu vous le rendra ! »

L'anachronisme est trop fort, on commence à s'en apercevoir de toutes parts. S'il est un sentiment qui se soit fait jour avec force dans les récents débats à la Chambre à l'occasion de ce projet, c'est le sentiment qu'il faut en finir, qu'il faut clore une bonne fois, clore irrévocablement la question du traitement des instituteurs.

« Qu'on leur paie donc ce qui leur est dû, — avons-nous entendu dire vingt fois dans les couloirs du Palais Bourbon, — et que ce soit fini, qu'on n'y revienne pas tous les ans et qu'on n'entende pas plus parler des instituteurs que de tous les autres agents de l'État! » N'est-ce pas là, en effet, de toute évidence, et l'intérêt de l'État et l'intérêt du personnel et celui des écoles? Est-il admissible qu'une grande nation, qu'une démocratie républicaine disposant d'un budget de plus de trois milliards, ajourne, ajourne encore, ajourne indéfiniment, au grand détriment d'un service public, le paiement d'une dette nationale, le règlement d'une question où il y va de la dignité publique autant que de l'intérêt du pays, l'extinction enfin d'un provisoire humiliant pour tous, faute de vingt millions qui sont moralement dus et qu'il faudra bien trouver un peu plus tôt, un peu plus tard?

Il y a deux choses également intolérables : l'une, que le pays hésite ou diffère à payer convenablement quelques-uns de ses plus modestes et de ses plus utiles serviteurs ; l'autre, que ces serviteurs prennent l'habitude de réclamer sans cesse et ne puissent plus laisser passer une législature sans assiéger leurs députés de pétitions et d'articles demandant des augmentations. Ce qui est dans l'ordre, c'est que le Parlement règle, au mieux des intérêts de tous et dans la mesure du possible, ce compte depuis trop longtemps ouvert, et que, à dater du jour où la loi sera votée, le personnel enseignant sache qu'il n'y sera plus touché de longtemps et que son devoir est de l'accepter sans récriminations. La situation d'attente qui laisse au pays un délai plus ou moins grand pour remplir des obligations en somme inéluctables laisse, par là même, aux instituteurs des espérances qui, pensent-ils, se réaliseront d'autant mieux qu'ils s'agiteront davantage : c'est une vieille et humaine tactique de demander trop pour obtenir assez. Nous aurons donc les doléances, les sollicitations, les manifestations, la prière et la menace en permanence aussi longtemps que cette question ne sera pas écartée de l'ordre du jour; et elle ne peut l'être que par une loi accordant définitivement non pas l'impossible, mais tout le possible.

Pour mettre un peu d'ordre dans cette étude, nous grouperons les articles du nouveau projet que nous devons mettre sous les yeux de nos lecteurs, et les observations dont nous les accompagnerons, sous ces deux titres, correspondant aux deux grandes catégories du personnel nettement distinguées par la loi en vigueur comme par le projet : 1° Dispositions relatives au personnel des écoles primaires élémentaires (en y rattachant les instituteurs adjoints des écoles primaires supérieures); 2° Dispositions relatives au personnel des écoles primaires supérieures, des écoles normales et de l'inspection primaire.

On pourrait dire plus exactement encore :

1° Personnel dépendant de l'administration départementale, à la nomination du préfet et de l'inspecteur d'académie;

2° Personnel relevant de l'administration centrale, à la nomination du ministre.

Sous chacun de ces deux chefs, nous donnerons d'abord la teneur intégrale des textes votés, ensuite les réflexions qu'ils

nous suggèrent. Nous reproduisons le texte de ces articles dans chacune de nos deux sections en suivant l'ordre de numération des articles dans la loi, sauf à en reprendre la discussion dans un ordre plus méthodique :

La Chambre des députés a adopté la proposition de loi dont la teneur suit :

ARTICLE PREMIER

Les articles 4, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 21, 23, 24, 25, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42 et 48 de la loi du 19 juillet 1889 sont modifiés ou remplacés ainsi qu'il suit :

(Voir ci-après le texte de ces articles[1]).

ARTICLE SECOND ET DERNIER

Sont abrogées toutes les dispositions contraires à la présente loi.

PREMIÈRE SECTION

Dispositions relatives au personnel des écoles primaires élémentaires.

ART. 4. — Sont à la charge des communes :

[1° — 7°. Les sept premiers paragraphes comme dans la loi de 1889, sans changement.]

8° (nouveau) L'allocation aux maîtresses chargées de l'enseignement de la couture, prévue par l'article 46 de la présente loi, dans les cas où les communes préféreront que la direction de leurs écoles mixtes reste confiée à des instituteurs, par dérogation à l'article 6 de la loi du 30 octobre 1886.

ART. 6. — Les instituteurs et les institutrices des écoles primaires élémentaires et maternelles sont répartis en stagiaires et titulaires.

Les stagiaires forment un effectif de 15 p. 100[2].

Les titulaires se divisent en cinq classes, dont les effectifs numériques sont, par rapport à l'effectif total, dans les proportions suivantes[3] :

---

1. Nous les rangeons comme suit :

Dans une première section, les articles 4, 6, 8, 10, 11, 12, 15, 24, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 42 et 48 § 6.

Dans une deuxième section, les articles 13, 14, [15 pour mémoire], 18, 21, 23, 25, [29], 35, 38, 39, et 48 §§ 21 à 24.

2. Au lieu de 20 p. 100. Cette proposition de la Commission (15 p. 100 avec garantie de passer de droit après six ans au maximum, art. 24) a prévalu sur trois autres propositions qui avaient été déposées :

Amendement Ricard-Guéneau (fixer à 10 p. 100 le nombre des stagiaires);

Amendement Bouge (titularisation de droit après trois ans au plus);

Amendement Cabart-Danneville (titularisation de droit après le C. A. P.).

3. Au lieu de :

5e classe.	35 p. 100.
4e —	25 —
3e —	15 —
2e et 1re (ensemble).	5 —

5e classe.	25 p. 100.
4e —	25 —
3e —	20 —
2e —	10 —
1re —	5 —

La classe est attachée à la personne; elle peut être attribuée sans déplacement et reste acquise au fonctionnaire en cas de passage d'un département dans un autre.

Art. 8. — Les titulaires chargés de la direction d'une école à plusieurs classes reçoivent un supplément de traitement d'autant de fois 100 francs que l'école compte de classes moins une, sans toutefois que ce supplément puisse excéder 400 francs[1].

Art. 10. — Indépendamment du traitement fixé aux articles précédents, les instituteurs et les institutrices titulaires ont droit :

1° Au logement dans un local à fournir par la commune[2];

2° A une indemnité de résidence dans les cas prévus à l'article 12.

L'indemnité de résidence n'est pas soumise à retenue, sauf l'exception prévue aux dispositions transitoires de l'article 32, paragraphe 3.

Art. 11. — Les instituteurs et institutrices stagiaires reçoivent un traitement de 900 francs[3] et l'indemnité de résidence dans les conditions déterminées à l'article 12.

Ils ont droit au logement dans les conditions de l'article 10.

Ils forment une classe unique.

Les années passées à l'école normale comptent pour le stage, quel que soit l'âge d'entrée des élèves[4].

Art. 12. — L'indemnité de résidence est fixée, pour les maîtres désignés aux articles 8, 9, 14 et 15, à :

---

1. Au lieu de l'allocation uniforme de 200 francs pour l'école ayant plus de deux classes, et de 400 francs pour l'école ayant plus de quatre classes.

2. Le texte de la loi de 1889 prévoyait à cet article, comme aux articles 4, 11, 14, 15, une indemnité représentative; ce nouveau texte oblige la commune elle-même à assurer à l'instituteur un logement convenable, soit dans un local lui appartenant, soit dans une maison louée, prêtée, ou par tout autre arrangement de gré à gré. Toutefois il est à remarquer que le nouveau texte a maintenu, à l'article 4 § 2 et à l'article 48 § 15, la mention des « indemnités représentatives ». Est-ce une simple inadvertance? A-t-on eu en vue, en le maintenant, d'indiquer comme une des manières pour la commune de remplir ses obligations la fixation d'une indemnité convenue, sous la réserve que, la commune étant toujours obligée de fournir le logement en nature, c'est à elle, si l'instituteur ne trouve pas à se loger avec l'indemnité qui lui est allouée, de lever la difficulté en lui désignant un local disponible ou en élevant le taux de l'indemnité au chiffre nécessaire?

3. Au lieu de 800 francs.

4. Article modifiant le § 2 de l'article 23 de la loi du 30 octobre 1886, ainsi conçu : « Le temps passé à l'école normale compte, pour l'accomplissement du stage, aux élèves-maîtres à partir de dix-huit ans, aux élèves-maîtresses à partir de dix-sept ans ».

100 francs	dans les localités dont la population agglomérée est de 1,000 à 3,000 habitants	
200	—	de 3,001 à 9,000 —
300	—	de 9,001 à 12,000 —
400	—	de 12,001 à 18,000 —
500	—	de 18,001 à 35,000 —
600	—	de 35,001 à 60,000 —
700	—	de 60,001 à 100,000 —
1,000	—	de 100,001 h. et au-dessus [1];

2,000 francs dans la ville de Paris.

Pour tous les autres instituteurs et institutrices titulaires, cette indemnité est des trois quarts [2] des chiffres ci-dessus dans les villes de plus de 150,000 âmes, Paris excepté, et de moitié dans toutes les autres communes. Elle est du quart pour les stagiaires, sauf à Paris, où ils recevront une indemnité de 900 francs [3].

Les communes chefs-lieux de canton ayant moins de 1,000 habitants de population agglomérée sont assimilées, quant à l'indemnité de résidence, aux localités de 1,000 à 3,000 habitants.

Les communes du département de la Seine autres que Paris seront groupées en trois séries, conformément aux dispositions qui seront prises par un règlement d'administration publique [4].

Les maîtres titulaires ou stagiaires des écoles de section établies hors du chef-lieu de la commune profiteront de l'indemnité de résidence si la section rentre, par sa population agglomérée, dans une des catégories établies par le premier paragraphe de l'article.

1. Au lieu de 800 francs.

2. Au lieu d'être de moitié.

3. Au lieu de 500 francs.

4. Règlement à intervenir pour remplacer celui du 5 septembre 1890, qui classait ces communes en six séries et laissait en dehors de l'indemnité de résidence les communes ayant moins de 1,000 habitants. Ce renvol à un règlement d'administration a été préféré à la rédaction séance tenante d'un tableau comme celui que proposait M. Lavy (*Officiel,* séance du 21 mars, p. 1137):

	Directeurs et Directrices	Titulaires	Stagiaires
Première série . . . . Fr.	1,000	800	700
Deuxième série.	1,200	900	800
Troisième série.	1,500	1,000	900
Paris	2,000	1,500	900

L'administration, en cas d'acceptation d'une rédaction immédiate, proposait à la Commission de substituer au tableau de M. Lavy celui-ci :

	Directeurs et Directrices	Titulaires	Stagiaires
Première série . . . . Fr.	400	300	200
Deuxième série.	600	500	400
Troisième série.	1,000	900	800
Paris	2,000	1,500	900

Un règlement d'administration publique dressera, d'après les bases ci-dessus indiquées, pour chacune des localités visées dans le premier article, et pour les diverses catégories du personnel, le tableau des indemnités de résidence.

ART. 15. — Le traitement des instituteurs adjoints et des institutrices adjointes des écoles primaires supérieures est fixé ainsi qu'il suit[1] :

5e classe.	1,200 francs
4e —	1,400 —
3e —	1,600 —
2e —	1,900 —
1re —	2,200 —

Ils reçoivent, en outre, l'indemnité de résidence prévue à l'article 12.

Ils ont droit au logement dans les conditions déterminées par l'article 10.

Les maîtres auxiliaires chargés d'enseignements accessoires dans les écoles primaires supérieures, dans les conditions prévues par les articles 20 et 28 de la loi du 30 octobre 1886, reçoivent une allocation calculée sur le pied de 50 à 100 francs par an pour chaque heure d'enseignement par semaine. Cette allocation n'est pas soumise à retenue.

ART. 24 (nouveau). — Pour le personnel visé à l'article 11 et remplissant les conditions de l'article 23 de la loi du 30 octobre 1886, la durée du stage ne pourra excéder six ans. Dans ces six ans sera comprise l'année passée sous les drapeaux par les élèves des écoles normales et par les instituteurs stagiaires[2].

Pour le personnel visé aux articles 7, 8 et 9, l'avancement a lieu par classe et par département au fur et à mesure des vacances dans chacune des classes et dans les conditions déterminées par les articles 6 et 50.

Les promotions aux quatrième et troisième classes ont lieu, pour les trois quarts, à l'ancienneté et, pour un quart, au choix; les promotions à la deuxième classe, moitié à l'ancienneté, moitié au choix; à la première classe, exclusivement au choix.

Peuvent seuls être admis dans les deux premières classes les maîtres pourvus du brevet supérieur et ayant passé trois années au moins dans la classe précédente.

ART. 29 (nouveau). — Dans les villes de plus de 150,000 âmes, le montant des dépenses mises à la charge de l'État par l'article 2 n'excé-

---

1. Au lieu de :

5e classe	1,100 francs.
4e —	1,300 —
3e —	1,600 —
2e —	1,900 —
1re —	2,100 —

2. Ce paragraphe limite à six ans au maximum la durée du stage (y compris l'année de service militaire, et y compris, pour les élèves des écoles normales, le temps passé dans les écoles).

dera pas le produit des 8 centimes additionnels généraux qui y seront perçus [1], et, à Paris, le produit de 4 centimes.

ART. 31. — Les traitements des instituteurs et institutrices d'Algérie sont fixés ainsi qu'il suit [2] :

	Instituteurs.	Institutrices.
	—	—
Stagiaires	1,100	1,100 francs
5e classe	1,400	1,400 —
4e —	1,600	1,500 —
3e —	1,800	1,600 —
2e —	2,100	1,800 —
1re —	2,400	2,000 —

Ils peuvent recevoir, en outre, une prime à la charge de l'Etat, pour connaissance des langues arabe et kabyle.

Tous les autres articles de la présente loi sont applicables à l'Algérie.

ART. 32. — L'État garantit aux instituteurs et aux institutrices actuellement en fonctions un traitement au moins égal au montant du traitement et des allocations soumises à retenue dont ces maîtres jouissaient au 31 décembre 1889 [3].

D'une manière générale, les suppléments de traitement prévus aux articles 8, 9 et 20, non plus que l'indemnité de résidence, ne pourront être affectés par l'État à parfaire le chiffre de traitement garanti par la disposition qui précède [4].

Toutefois l'Etat pourra faire servir ces divers émoluments (y compris l'indemnité de résidence, qui deviendrait alors dans la mesure nécessaire passible de retenue) à constituer l'équivalent des suppléments facultatifs communaux au profit des maîtres et maîtresses qui en bénéficiaient au 31 décembre 1889 [5].

ART. 33. — Les instituteurs et institutrices titulaires dont les traitements seraient inférieurs à 1,200 francs, au cas où pendant cinq années ils n'auraient pas reçu ou ne recevraient pas d'avance-

---

1. Au lieu de 4 centimes (art. 12, § 4). Les villes de 100,000 à 150,000 âmes (Toulouse, Saint-Étienne, Nantes, Roubaix, Rouen et le Havre) rentrent dans le droit commun.

2. Au lieu de :

Stagiaires	900	
5e classe	1,200	
4e —	1,400 (hommes).	1,300 (femmes).
3e —	1,500 —	1,400 —
2e —	1,800 —	1,500 —
1re —	2,000 —	1,600 —

Plus le quart colonial.

3. Disposition consacrant et étendant celle de l'article 53 de la loi de finances du 26 décembre 1890.

4. Disposition consacrant et étendant celle de l'article 71 de la loi de finances du 26 janvier 1892.

5. Disposition nouvelle.

ment, bénéficieront, à l'expiration de la cinquième année, d'une augmentation de 100 francs, jusqu'à ce qu'ils aient atteint le traitement de 1,200 francs.

Après quinze ans d'exercice comme titulaires, les instituteurs et institutrices non encore promus à la 3e classe bénéficieront d'une augmentation de 100 francs jusqu'à ce qu'ils aient atteint le traitement de la 3e classe.

Art. 34. — La répartition dans les classes créées par la présente loi des maîtres et maîtresses actuellement en fonctions sera effectuée à dater du 1er janvier 1894, conformément aux dispositions de l'article 24.

Par dérogation au dernier paragraphe de l'article 24, les maîtres et maîtresses en fonctions au 19 juillet 1889 pourront être promus à la seconde et à la première classe sans être pourvus du brevet supérieur.

Dispense du certificat d'aptitude pédagogique est accordée aux adjoints et aux adjointes actuellement en exercice et pourvus d'une nomination préfectorale antérieure du 30 octobre 1886.

Art. 36 (nouveau). — Par dérogation au paragraphe premier de l'article 2, les dispositions de la présente loi sont applicables au personnel :

1° Des écoles publiques de filles établies dans des communes de moins de 401 habitants dont les locaux ont été construits ou aménagés avec autorisation et subvention de l'Etat;

2° Des écoles publiques de filles établies dans des communes qui, comptant actuellement moins de 401 habitants, atteignaient ce chiffre de population dans l'un des recensements de 1881 ou de 1886[1].

Art. 37 (nouveau). — Les instituteurs et institutrices exerçant dans les écoles primaires annexées aux établissements de bienfaisance et d'assistance publique fondés et entretenus par l'Etat, les départements ou les communes, pourvu qu'ils remplissent les conditions de capacité déterminées par les lois scolaires, sont mis au nombre des instituteurs et institutrices publics.

Un règlement d'administration publique déterminera les conditions dans lesquelles ces écoles seront créées ainsi que les droits et avantages dont jouiront les maîtres et maîtresses susvisés.

Art. 42 (nouveau). — Quand un instituteur ou une institutrice aura besoin d'être suppléé pour cause de maladie dûment constatée, les frais de suppléance seront à la charge de l'Etat.

Art. 48. — Il est statué par des règlements d'administration publique :

[1° — 5°, comme dans la loi de 1889.]

6° (nouveau) Sur les conditions de nomination et d'exercice des

1. Le premier de ces deux paragraphes est déjà en vigueur; le second est nouveau.

2. Ces deux dispositions — nouvelles, en tant que mesures législatives — consacrent une jurisprudence administrative provisoirement en vigueur.

instituteurs suppléants, chargés des remplacements provisoires en cas de maladie, de suspension ou de congé régulier des titulaires: et, si le nombre des suppléants diplômés est insuffisant, sur les moyens d'assurer le service, conformément à l'article 42, sans que la rémunération en incombe aux maîtres dont la maladie aura été dûment constatée.

[7° — 20°, comme dans la loi de 1889.]

[21° — 24°: voir ci-après dans la deuxième section.]

Les textes qui précèdent règlent cinq groupes de questions:

1° Traitement et suppléments de traitement;

2° Indemnités de résidence;

3° Logement;

4° Indemnité aux maîtresses de couture;

5° Classement et avancement.

Passons-les rapidement en revue.

1° Traitement et suppléments de traitement.

Trois modifications seulement sont apportées aux chiffres mêmes, aux taux des traitements établis par la loi de 1889.

1° Les stagiaires sont relevés à 900 francs. Cet amendement, présenté par M. Jaurès, n'a rencontré aucune objection. La Commission du budget elle-même, par l'organe de son président et de son rapporteur général, s'y est associée.

2° Le supplément de direction ne sera plus calculé d'après les deux taux de 200 francs pour une école de trois ou quatre classes, de 400 pour une école de cinq classes et au-dessus, mais à raison de 100 francs par classe moins une, ce supplément ne devant en aucun cas excéder 400 francs [1].

Ce nouveau mode de répartition vaut-il mieux que l'ancien? Il ne nous appartient pas de le dire. La loi de 1889 avait voulu mettre en quelque sorte hors de pair une catégorie d'instituteurs titulaires, ceux qui ont la direction d'une école à classes nombreuses; elle en distinguait même deux types: l'école ayant trois ou quatre classes, l'école en ayant cinq, six et au-dessus. Ces instituteurs-là devaient former une sorte d'élite ou d'état-major: ils s'appelaient *directeurs*, ayant en effet à diriger un organisme

---

1. Diverses autres rédactions avaient été proposées, aboutissant à un chiffre de dépenses à peu près semblable.

à pièces multiples ; c'est une demi-fonction d'inspecteur primaire que la direction d'une de ces grandes écoles où l'on a souvent fort à faire pour coordonner les programmes, classe par classe, pour éviter les heurts et les hiatus, pour assurer dans le détail une marche progressive de la dernière classe à la première. Dans certains pays on donne avec raison la qualification d'inspecteur au directeur-doyen chargé de l'école du chef-lieu. Et nos directeurs déchargés de classe pouvaient très bien prétendre à un honneur analogue. La nouvelle disposition nivelle tout cela : 100 francs par classe en sus de la vôtre, et voilà tout. Il y aura un plus grand nombre de participants à cette petite gratification, mais elle perd son caractère hiérarchique. Sauf l'instituteur d'école rurale n'ayant qu'une classe, tous les autres désormais seront directeurs ; c'est une distinction qui ne distinguera plus personne. Soit ; égalité et simplification.

3° Enfin, aux termes du nouvel article 33, une augmentation de 100 francs après quinze ans de titulariat est accordée à tout fonctionnaire n'ayant pas un traitement de 1,500 francs (instituteur) ou 1,400 (institutrice). Mesure dont tout le monde comprendra l'intention et appréciera le bienfait.

Le rétablissement de l'égalité entre le traitement des institutrices et celui des instituteurs était une des nombreuses améliorations dont M. Cabart-Danneville avait pris l'initiative. Le surcroît de dépenses qui en résultait [1] a fait reculer la Chambre.

Nous devrions ajouter la régularisation des traitements pour les instituteurs d'Algérie; mais comme elle était déjà inscrite au budget de 1893, elle va sans doute produire son effet immédiat avant le reste de la loi, et nous pouvons nous abstenir d'en parler ici, dans l'espoir que bientôt ce sera chose faite [2].

2° *Indemnités de résidence.*

Ce que demandaient, ce que redemanderont encore avec le plus d'ardeur les logiciens à outrance, insensibles aux difficultés

1. Sept millions si l'on adoptait le tarif du projet Cabart, 3,150,000 francs d'après les taux et les proportions votées par la Chambre.

2. Voir le détail explicitement donné dans le rapport de M. Jonnart sur le budget de l'Algérie, p. 149.

budgétaires, c'est d'assimiler et d'incorporer l'indemnité de résidence au traitement, de mettre le tout également à la charge de l'État, comme traitement dans le présent, comme pension de retraite dans l'avenir.

Les partisans de cette « réforme » ne nient pas précisément qu'il y ait dans les émoluments du fonctionnaire deux éléments, l'un général et invariable, attaché en quelque sorte à la fonction et que le titulaire emporte partout avec lui; l'autre local et variable, attaché à la résidence et que l'on perd en changeant de poste : ils n'ont pas la prétention, en effet, que l'instituteur reçoive le même traitement à Paris et dans un village; mais ils demandent que l'État paie l'un et l'autre traitement, qu'il accepte la charge, non seulement de payer tous les instituteurs comme instituteurs, mais d'ajouter par exemple 1,000 ou 2,000 francs, en raison de la cherté de la vie à Paris ou à Lyon, au traitement des instituteurs de Paris ou de Lyon, non sur les ressources propres de ces villes, mais sur le produit des impôts de tous les contribuables français.

La Chambre ne s'est pas laissé entraîner dans cette voie. et l'on peut dire qu'ici ce n'est pas seulement la crainte d'une surcharge immédiate de huit à dix millions qui l'a arrêtée, c'est aussi, et surtout, la perspective des nombreuses et lointaines conséquences qui suivraient tôt ou tard une telle décision : une fois que l'on aurait introduit dans un de nos services publics le principe de dégrever les communes, les grandes villes surtout, de la contribution qu'elles supportent jusqu'ici, il faudrait s'attendre à voir bien vite s'étendre et se généraliser ce principe, d'une si commode application, dans tous les autres services, depuis l'armée jusqu'aux postes et télégraphes : et du coup combien de millions à faire passer du budget des communes à celui de l'État!

Mais, à défaut de satisfaction plénière sur ce point capital, le projet donne sur plusieurs autres une satisfaction partielle. L'indemnité de résidence garde son caractère légal et ses trois taux (directeurs, titulaires, stagiaires); mais l'article 8 nouveau, assimilant à des directeurs (nous venons de le voir) les titulaires de toute école ayant deux classes, ils bénéficient de l'indemnité totale : c'est environ 15,000 maîtres et maîtresses (y compris celles

des écoles maternelles) qui toucheront 100 francs au lieu de 50, ou 200 francs au lieu de 100, etc. [1].

De plus, l'article 25 ayant été abrogé, les communes ne pourront plus, sous aucun prétexte, confondre l'indemnité de résidence avec les suppléments pour études surveillées qui avaient donné lieu, on le sait, à un certain nombre de difficultés très irritantes [2].

Les augmentations principales portent sur le personnel des grandes villes : on relève aux trois quarts du taux de l'indemnité des directeurs (au lieu de moitié) celle des titulaires adjoints dans toutes les villes de plus de cent mille âmes. En même temps on porte de 800 à 1,000 francs (au lieu de 500) l'indemnité des directeurs dans les villes de plus de cent mille âmes. Enfin on porte de 500 francs à 900 celles des stagiaires à Paris.

En revanche, une autre catégorie de maîtres non moins intéressants, et certainement plus pauvres, a failli perdre le bénéfice de la situation acquise. Il s'agit de ceux qui exercent dans des chefs-lieux de canton n'ayant pas mille habitants, mais assimilés par un des derniers paragraphes de l'article 12. Grâce à un bon discours de M. Antoine Perrier, le texte qu'un amendement proposait de supprimer a été maintenu. Il pourra être de nouveau contesté au Sénat. Espérons qu'il sera aussi victorieusement défendu.

3° Logement.

Ici une très heureuse innovation, provoquée par un avis du Conseil d'État sur la question suivante que le ministre avait posée dès 1891 :

---

1. M. Bouge avait proposé de rédiger ainsi le premier alinéa de l'article 12 : « L'indemnité de résidence est fixée à .. (taux de la loi) *pour les maîtres ou fonctionnaires mariés* », et de rédiger ainsi le second alinéa : « Cette indemnité est de moitié du chiffre ci-dessus pour tous les autres instituteurs, institutrices ou fonctionnaires *célibataires ou veufs sans enfants* ».

On lui a fait observer que ces textes iraient contre le but qu'il poursuivait : nous n'avons pas intérêt à faire faire par les communes cette remarque qu'un fonctionnaire marié leur coûte plus cher qu'un célibataire ou qu'un veuf.

2. M. Bouge avait proposé de rétablir l'article 25 (ancien), mais ainsi modifié : « Dans les écoles où le Conseil départemental décide qu'il y a lieu d'établir des classes de garde ou une surveillance supplémentaire, il sera payé par la commune à l'instituteur un supplément de traitement fixé par le ministre, après avis du Conseil départemental, et qui ne pourra, en aucun cas, se confondre avec l'indemnité de résidence. » Cet amendement n'est pas venu en discussion.

« Lorsqu'une commune ne peut fournir à ses instituteurs, à défaut de logement, qu'une indemnité représentative, s'il est établi que ces maîtres sont dans l'impossibilité de trouver dans la localité un logement convenable, n'y a-t-il pas lieu de contraindre la commune à construire? »

Le Conseil d'État avait répondu :

« Qu'en vertu de l'article 14 de la loi du 30 octobre 1886, le logement du personnel enseignant est une dépense obligatoire pour les communes; que si l'article 4, § 1er, de la loi du 19 juillet 1889 prévoit la possibilité d'allouer aux instituteurs une indemnité représentative, il ne résulte nullement de ce texte que la nouvelle loi a entendu modifier le principe de l'obligation imposée aux communes ni leur laisser un droit d'option qui pourrait, dans bien des cas, être préjudiciable au bon fonctionnement du service public; qu'il appartient dès lors à l'autorité supérieure, lorsqu'elle estime que les maîtres sont dans l'impossibilité de trouver dans la localité un logement convenable, d'obliger la commune à fournir un logement en nature [2]. »

Pour donner à cette interprétation force de loi, de manière à couper court à tous les subterfuges de la mauvaise volonté locale, le législateur a cru prudent de modifier les articles 10, 11, 14 et 15 de la loi, et par suite indirectement le règlement d'administration publique du 17 mars 1891 [1]. Les journaux ont raconté ce qui s'était passé dans certaines communes où l'école laïque était encore une nouveauté: une petite cabale montée réussissait pendant quelques semaines à empêcher l'instituteur, l'institutrice surtout, de trouver à se loger ou du moins à se loger avec le montant de l'indemnité représentative qui lui est allouée. Désormais, ce sera l'affaire de la commune d'y pourvoir, et, s'il plaît aux habitants de surélever leurs prix de location pour créer un embarras à l'institutrice, ce sera à eux de payer les frais de cette petite guerre. Quant aux grandes villes, où la cherté des logements tient à de tout autres causes, il est bien juste que la commune soit tenue de loger les instituteurs ou de leur payer à ses frais un logement convenable; elle ne peut pas raisonnablement en être quitte pour leur avoir donné une indemnité qui leur suffirait peut-être dans une autre localité, mais qui dans celle-ci ne leur permet pas, en fait, de trouver un logis.

---

1. Avis du 2 juillet 1891; voir le *Deuxième Supplément* du *Dictionnaire de pédagogie*, p. 4040.
2. Voir même *Supplément*, p. 4037.

4° *Indemnité aux maîtresses de couture.*

Ici reparaît incidemment une question fort intéressante et des plus controversées [1].

On sait que la loi de 1886 (article 6) a posé le principe que l'école mixte serait désormais dans la règle confiée à des institutrices et non plus à des instituteurs. On sait aussi que le principe est resté à peu près sans application jusqu'ici. Et il est à remarquer que c'est surtout une affaire d'habitude ; les usages locaux varient sans qu'on y puisse trouver une raison historique, topographique, économique bien sérieuse : par exemple, comme l'a dit à la tribune le rapporteur M. Delpeuch, dans les Côtes-du-Nord, l'Ille-et-Vilaine, la Loire-Inférieure, le Morbihan, toutes les écoles mixtes sont dirigées par des femmes; de même, sauf de très rares exceptions, dans la Manche et la Mayenne. Ce qui est possible et facile dans ces quelques départements ne le serait-il pas dans d'autres? Les avis sont très partagés.

La Chambre a pensé qu'un des moyens de décider nombre de communes à appliquer la loi serait de mettre désormais à leur charge la rétribution de la maîtresse de couture toutes les fois que l'école mixte resterait confiée à un instituteur par le fait de la volonté de la commune : si c'est un luxe qu'elle veut s'accorder, à elle de le payer. Mais ce n'est souvent qu'un moyen de se procurer au rabais un secrétaire de mairie. Dans ce cas, s'il ne se trouve personne d'autre, elle pourrait faire comme font déjà beaucoup de petites communes rurales, qui se trouvent très bien de confier les écritures de la mairie à l'institutrice.

5° *Classement et avancement.*

Le classement des instituteurs est à vrai dire la grosse question de la loi. Et c'est le point essentiel sur lequel ont porté les débats. Nous n'entreprendrons pas de les résumer; bornons-nous à en constater les résultats, c'est-à-dire à indiquer les votes.

---

1. Voir un très vif article de M. Édouard Petit dans le *Radical* du 5 mai; l'auteur y résume avec sa verve ordinaire les objections faites au principe de la loi de 1886 : « la direction de toutes les écoles mixtes par des femmes est une erreur scolaire, plus encore : une erreur sociale ».

Avant tout, maintiendrait-on le système dit du « pourcentage » ? Sous cette question très simple en apparence, il y en avait en réalité deux fort différentes : l'une de principe, l'autre d'application.

La question de principe est de savoir si, oui on non, les instituteurs seront classés et par suite promus, comme dans toutes les administrations publiques, d'après un mode d'avancement tel que le mouvement ascensionnel dépende toujours des vacances qui se produiront dans les classes supérieures. En d'autres termes, le classement aujourd'hui et l'avancement demain sera-t-il mathématique et automatique, se produira-t-il par la seule force du temps, ou bien sera-t-il subordonné aux disponibilités budgétaires? Avancera-t-on en grade exactement comme on avance en âge, du même pas et avec la même certitude, ou faudra-t-il, de plus, attendre qu'il y ait un vide pour le remplir?

C'est là la question de principe.

Si on la résolvait dans le sens de l'avancement garanti à périodes fixes, il ne s'en poserait plus d'autres. Si, au contraire, on admet que pour faire une promotion, il faudra avoir fait une vacance, que le mouvement doit s'opérer dans les limites d'un budget supposé invariable et par le seul jeu des retraites, nul ne pouvant gravir un échelon qu'au moment où il est devenu libre, de telle sorte que la dépense totale reste toujours la même, alors il y a lieu d'aborder une seconde question : celle des voies et moyens. Le « pourcentage » est un des modes d'application du système, il n'est pas le seul. On peut le remplacer, le compléter ou le modifier par l'adjonction de divers autres procédés qui sont bien connus dans les diverses administrations et qui varient sensiblement de l'une à l'autre.

Sur l'une et sur l'autre de ces deux questions d'inégale portée, mais connexes, la Chambre s'est prononcée nettement.

La question de principe, abordée dans la discussion générale, a été reprise à propos de l'article 6 par un amendement de M. Bouge dans les conditions les plus favorables à la thèse qu'il défendait. En effet, l'honorable député se bornait à demander la suppression du pourcentage et à proposer cette rédaction sommaire qui ne préjugeait rien, si ce n'est la suppression des tant pour cent : « Les titulaires se divisent en cinq classes, dont les traitements sont fixés ainsi qu'il suit... » De plus, dans son discours à ce sujet,

M. Bouge avait surtout insisté, tâche facile, sur les inconvénients que présente ce mode de répartition à raison de tant pour cent dans chaque classe ; il avait tiré argument des contradictions de la Commission, qui sur certains points amendait elle-même le régime strict du pourcentage par des emprunts partiels au système de l'avancement mécanique. Là comme ailleurs, la critique est plus aisée à faire accueillir qu'une proposition de réforme. Malgré tous les avantages que donnait cette méthode de discussion aux partisans de ce dernier mode d'avancement, la Chambre ne les a pas suivis : par 273 voix contre 213 elle a repoussé l'amendement de M. Bouge.

Les raisons qu'avaient fait valoir pour le combattre le ministre et le rapporteur étaient de nature à déterminer ce vote. Il ne s'agissait pas en effet de discuter tel chiffre, tel détail du mécanisme de l'avancement. Il s'agissait de savoir si, conformément au vœu de beaucoup d'instituteurs, on ferait pour cette classe de fonctionnaires cette exception unique, énorme, de leur garantir des promotions périodiques à délai fixe, indépendamment de toute autre condition qu'un certain nombre d'années.

« On parle souvent de l'armée des instituteurs, disait M. Dupuy : parlons un peu de l'armée tout court. Est-ce que pour qu'un lieutenant-colonel passe colonel, il ne faut pas qu'un colonel ait laissé une place vacante? Est-ce que, pour sortir de la deuxième classe des lieutenants, il ne faut pas attendre qu'un vide se soit produit dans la première? Comment ce qui est une nécessité pour l'armée, pour toutes les administrations, n'en serait-il pas une pour les instituteurs? Se trouveront-ils plus honorés, plus heureux parce que vous aurez décrété pour eux seuls la suppression des cadres reconnus nécessaires partout ailleurs. Il en résulterait, outre beaucoup d'autres, deux graves inconvénients : il y aura moins de clarté dans la comptabilité de l'enseignement primaire, et chaque année à la discussion du budget vous verrez renaître la question du traitement des instituteurs. »

— « Ce que nous voulons, disait également le rapporteur, c'est un chiffre garanti, stable, un budget permanent des traitements, un système qui ne nous expose pas à des variations annuelles de crédits. Croyez-vous qu'il soit bon que tous les ans ce personnel, détournant les yeux de sa tâche, soit tenté de les porter vers les

Chambres et, pour obtenir de nouvelles améliorations, de rechercher les hommes politiques qui feront entendre le plus de promesses, libéralité facile dont les contribuables seraient chargés de supporter les frais? »

Ce sont évidemment ces considérations générales — à la fois budgétaires et politiques — qui ont empêché la Chambre et qui vraisemblablement empêcheront toujours le Parlement de revenir au système de l'avancement quinquennal de la loi de 1875. Les instituteurs qui le regrettent ne peuvent pourtant pas avoir perdu de vue que ce régime se comprenait avec des traitements n'excédant pas 1,200 francs et provenant d'ailleurs d'émoluments divers dont l'État ne se chargeait que de parfaire l'insuffisance; à proprement parler, ce n'était pas là un classement hiérarchique, un avancement de grade en grade, c'était un mode de paiements échelonnés. Ne pouvant, faute de ressources suffisantes, assurer immédiatement à tous les instituteurs le traitement minimun que l'on reconnaissait nécessaire, on le leur faisait attendre un certain nombre d'années. Ils n'arrivaient qu'après cinq ans à 1,000 francs, après dix ans à 1,100 francs, après quinze ans à 1,200 francs : c'était une succession d'échéances pour l'acquittement fractionné d'une dette. Aujourd'hui les traitements, sans sortir de l'enseignement primaire élémentaire, vont non plus de 600 francs à 1,200 francs, mais de 900 à 2,400 francs. Promettre à tous d'arriver forcément en quinze ans au sommet de l'échelle, ce serait créer pour le corps des instituteurs le plus extraordinaire des privilèges : il serait sage de le leur dire franchement, et ils s'en persuaderaient bien vite en prenant des points de comparaison dans l'Université et hors de l'Université. Ils comprendraient l'impitoyable justesse et la gravité de cette phrase souvent citée du rapporteur de la loi en 1889 au Conseil d'État, M. Marques di Braga :

« L'augmentation périodique des traitements de tout un personnel, abstraction faite des vacances et des disponibilités de crédits, ne saurait se concilier avec le souci de l'équilibre budgétaire[1]. »

Mais — le principe admis : que les promotions se feront au fur et à mesure des vacances — quel est le meilleur moyen de le mettre en application? Après discussion, article par article, la

1. Mémoires et documents scolaires, fascicule n° 50.

Chambre a adopté un mode mixte : elle garde le système de la répartition du personnel par classes pour la majorité des cas, mais elle y fait des exceptions, et elle y ajoute quelques mesures qui en adoucissent la rigueur.

D'abord, les proportions du nouvel article 6 accélèrent sensiblement l'avancement : sur 100,000 instituteurs, il n'y aura plus que 15,000 stagiaires (à 900 fr.) au lieu de 20,000 (à 800 fr.); que 25,000 titulaires de 5e classe (1,000 fr.) au lieu de 35,000; il y en aura 20,000 de 3e classe au lieu de 15,000; enfin, 10,000 en 2e et 5,000 en 1re classe au lieu de 5,000 dans les deux premières classes réunies.

C'est là, bien entendu, — nous le montrerons d'ailleurs plus loin, — la grosse dépense de la loi ; c'en est aussi le plus évident bienfait.

Parmi les dispositions particulières, une des moins contestées est celle qui, tout en abaissant à 15 p. 100 le nombre des stagiaires, leur garantit qu'ils passeront titulaires au bout de six ans au maximum, y compris leur année de service militaire. Il faut même se demander, uniquement pour éviter des surprises et des déceptions, si la Chambre n'a pas été plus loin qu'elle ne le croyait dans cette voie, par la combinaison des dispositions deux fois favorables de l'article 11 et de l'article 24.

La loi de 1886 dispose que nul ne peut être porté sur la liste de titularisation s'il ne remplit ces trois conditions : avoir vingt et un ans d'âge, avoir deux ans de stage au moins, être muni du certificat d'aptitude pédagogique. Mais cette loi faisait compter pour l'accomplissement du stage le temps passé à l'école normale, depuis dix-huit ans pour les garçons, depuis dix-sept pour les filles; l'amendement Jaurès, adopté par la Chambre, accorde aux normaliens cette faveur inespérée que tout leur temps d'école normale soit compté comme stage, à quelque âge qu'ils soient entrés, soit trois ans; l'année de service militaire fait la quatrième. Que le jeune instituteur passe son C. A. P. au sortir de l'école ou au retour du régiment, il peut être titularisé sans avoir fait un jour de stage effectif dans les écoles. Supposons qu'il lui faille un an pour conquérir le certificat d'aptitude, et ce ne sera pas trop, il sera titulaire à vingt-deux ans ; supposons qu'il lui en faille deux, à vingt-trois ans. Et comme alors il aura terminé les six ans ainsi comptés à dater du jour de son entrée à l'école, le voilà titulaire

de plein droit, qu'il y ait ou non des vacances dans la 5e classe. Combien connaissez-vous, à l'heure présente, de carrières où un jeune homme, dans les conditions de nos jeunes instituteurs, puisse avoir une place définitive et, sauf démérite grave, irrévocable à vingt-deux ans, et soit *sûr* de l'avoir à vingt-trois?

A partir de la titularisation, quel va être l'avancement? Ici commencent les rigueurs du pourcentage. « L'avancement a lieu par classe et par département[1] *au fur et à mesure des vacances* ». Le mouvement des vacances sera évidemment déterminé par celui des retraites.

---

1. « Par département ». Ce nouveau texte reproduisant littéralement l'ancien, l'interprétation donnée par le Conseil d'État paraissait devoir sans conteste s'appliquer aussi bien au nouvel article 24 qu'à l'ancien. Cependant un bon juge en cette matière, M. l'inspecteur général Martel, soutient (*Manuel général*, n° 16, p. 131) qu'il en est autrement. Il estime sans doute que le vote de l'amendement Jaurès a eu pour effet de rétablir le sens étroit des tant pour cent rigoureusement calculés par département. Nous avons peine à partager cette manière de voir, et nous demandons la permission d'y opposer les deux raisons décisives qui, après comme avant les observations de M. Jaurès et de la Commission, restent en fait les mêmes, avec la même portée; ce sont celles que donne l'avis du Conseil d'État du 23 avril 1891 (*Dictionnaire de pédagogie*, 2e Supplément, p. 4038):

« Considérant que l'article 6 est compris dans un chapitre dont l'intitulé (Classement et traitement du personnel) a une portée générale, et que les termes même employés dans ledit article, où il est question de l'*effectif total*, indiquent que ses prescriptions s'appliquent à l'ensemble du personnel de l'enseignement primaire élémentaire; que cette interprétation est d'ailleurs conforme à l'esprit de la loi du 19 juillet 1889, qui a fait des instituteurs publics des fonctionnaires d'État et a voulu leur appliquer les règles générales de hiérarchie et d'avancement suivies pour les autres administrations publiques;

« Considérant que si, en vertu de l'article 24, l'avancement du personnel de l'enseignement primaire élémentaire a lieu, dans chaque département, par classe, au fur et à mesure des vacances, il ne résulte pas nécessairement de ce texte que chacune des classes dans le cadre départemental doive comprendre un effectif rigoureusement conforme aux prescriptions générales de l'article 6; qu'au contraire, les dispositions de l'article 50, en vertu duquel il appartient au ministre de déterminer le nombre des promotions à accorder à chaque département dans les limites des crédits disponibles, seraient inconciliables avec la fixité absolue des effectifs départementaux. »

Et nous nous en tenons à l'interprétation du Conseil d'État, à savoir:

« Que les proportions déterminées par l'article 6 de la loi du 19 juillet 1889 s'appliquent à la répartition en classes de l'ensemble du personnel de l'enseignement primaire public élémentaire, et que c'est au ministre qu'il appartient, en vertu de l'article 50, de fixer le nombre des promotions à accorder à chaque département. » Mais, puisqu'il y a contestation, il est clair que la discussion au Sénat fournira l'occasion naturelle de fixer les esprits et d'arrêter une interprétation *ne varietur*.

Supposons-le régulier et normal : comment en bénéficieront les instituteurs? Sera-ce l'ancienneté, le choix, ou un mode mixte, qui déterminera leur marche en avant? Bien des systèmes avaient été présentés à la Commission, et jusqu'au dernier moment elle avait passé en revue diverses formes de transaction entre l'ancienneté et le choix. Celle de ces transactions qui a prévalu n'est certainement pas la plus simple ni la plus commode à calculer, et, comme elle arrivait presque inopinément, elle a été adoptée en principe plutôt que mesurée dans ses effets mathématiques. Jusqu'à la troisième classe, les trois quarts des promotions seront faites à l'ancienneté, un quart au choix. Pour la deuxième, moitié au choix, moitié à l'ancienneté. Pour la première, tout au choix. Pour ces deux classes supérieures, la loi fait cette double réserve, qu'il n'y entrera que des maîtres pourvus du brevet supérieur, et qu'ils n'y entreront qu'après un minimum de séjour de trois ans dans la classe immédiatement inférieure.

On le voit bien, aux deux termes extrêmes de l'échelle reparaît le système qui fait dépendre la promotion non du tant pour cent, mais d'une durée (*minima* ici, *maxima* pour les stagiaires) d'exercice dans la classe antérieure. Nous avions donc raison de dire que, même pour le personnel des écoles élémentaires, c'est un régime mixte qui a prévalu : sa complication même prouve l'effort du législateur pour tenir compte des nécessités pratiques d'ordre différent qu'il avait rencontrées.

Ainsi organisé, l'avancement sera-t-il rapide? Nous l'avons dit déjà, cela dépend de la rapidité des retraites, et il est inutile de répéter ce que M. Dupuy à plusieurs reprises a expliqué à la Chambre avec le plus grand détail et la plus entière netteté.

La plupart des griefs, nous voulons dire des griefs légitimes et sérieux ; que les instituteurs ont pu faire valoir contre la loi de 1889, viennent de l'arrêt des retraites qui, par une coïncidence malheureuse, est venu paralyser dès son début le fonctionnement de notre nouveau régime financier. Comment familiariser tout un personnel avec l'idée nouvelle que ses promotions, jusqu'alors automatiques, se feront désormais au fur et à mesure des vacances, précisément au moment où les vacances font absolument défaut? Quelle chance a-t-on de faire apprécier les mérites d'une machine en la montrant pour la première fois toute

détraquée, avec des ressorts faussés et accidentellement hors de service? C'est justement en cet état que les instituteurs ont pu voir s'appliquer depuis 1889 le mécanisme des retraites. Il faudrait normalement 3,500, mettons seulement 3,000 retraites pour correspondre aux entrées annuelles : il y a eu en 1889, année de la loi, 646 retraites; l'année suivante, 687; en 1891 et 1892, grâce à d'énergiques efforts, 931 et 929. Là est le point douloureux, là aussi le véritable nœud de la situation. Mais puisque le ministre de l'instruction publique, qui l'a signalé à la Chambre avec tant de fermeté, est aujourd'hui le président du Conseil, on est sûr que tout ce qui peut être fait pour résoudre cette difficulté capitale ou pour la trancher sera fait.

Enfin, et ce ne sera pas le moindre bienfait de la nouvelle loi, les articles 36, 37, 38, 39, 42 sont abrogés, ou, pour mieux dire, est abrogé dans son ensemble tout le chapitre des dispositions transitoires, cet échafaudage de moyens dilatoires, si laborieusement construit par la loi de 1889 pour donner le temps au Parlement de voter l'argent nécessaire. Il est trop clair que, si l'on avait eu de quoi payer la différence entre les traitements transitoires et les traitements définitifs, personne ne se serait avisé d'organiser tout ce régime de transition et d'attente, toutes ces mesures partielles et graduelles, toutes ces catégories appelées à tour de rôle à bénéficier d'augmentations successives et problématiques. Y a-t-il vraiment des gens qui croient, comme ils le disent, que de gaîté de cœur le Conseil d'État et l'administration s'ingénient depuis quatre ans à faire languir les instituteurs, en leur opposant des interprétations restrictives et des chinoiseries imaginées tout exprès? Ne leur viendra-t-il pas à l'esprit qu'après tout les « Bureaux » eux-mêmes, s'ils le pouvaient, aimeraient mieux accorder, accorder vite, largement, en une fois, que de fractionner, d'échelonner, de subdiviser et de se faire maudire?

A la suppression pure et simple de tout le régime transitoire nous n'aurions qu'à applaudir sans réserve, si une disposition ajoutée à l'article 32 ne nous inspirait une certaine inquiétude. Une des idées auxquelles tenait le plus l'honorable M. Bouge était d'assurer aux instituteurs le maintien intégral des émoluments soumis à retenue dont ils jouissaient au 19 juillet 1889,

sans en excepter, comme l'avait fait la loi, les suppléments facultatifs communaux votés depuis 1881.

« Vous ne pouvez, disait-il avec une chaleur qui a entraîné ses collègues, distraire du calcul du traitement nouveau aucune partie du traitement ancien sans commettre une injustice et une spoliation. Or, les suppléments facultatifs communaux sur lesquels l'État a toujours perçu la retenue ne faisaient-ils pas partie intégrante de ce traitement avant 1889? N'y a-t-il pas dans ce fait la reconnaissance de la régularité de ce paiement et l'engagement d'en tenir compte? »

La Chambre, malgré les solides et claires observations qu'opposait M. Delpeuch à cette argumentation, a donné raison à M. Bouge par 277 voix contre 167.

Nous voilà donc en présence d'une nouvelle « consolidation » des suppléments communaux, semblable à celle de 1881, dont il semblait que tout le monde avait déploré les effets. Ce qui nous inquiète, ce n'est pas seulement l'aggravation de la dépense, c'est la crainte des injustices que cette clause additionnelle peut introduire dans le classement du personnel. Si l'on considérait ces suppléments comme partie intégrante du traitement, ils donneraient à ceux qui en jouissaient le droit d'être placés dans une classe supérieure : comme dans l'Évangile, on donnera une seconde fois à ceux qui ont déjà, on leur donnera et l'argent et l'avancement, et ceux qui n'ont pas eu l'argent perdront par surcroit l'avancement.

Il faut avoir le courage de tenir le langage qu'a tenu M. Delpeuch: « A dire franchement les choses, en bonne justice, les suppléments facultatifs communaux n'ont pas le caractère d'un élément fixe et stable de traitement. Ils sont donnés suivant des considérations locales et aussi suivant des considérations personnelles. Il n'est pas admissible que l'instituteur passant d'une commune à une autre puisse emporter avec lui les avantages qui lui avaient été momentanément octroyés pour des raisons de circonstance éminemment passagères [1]. »

---

1. Nous avons reçu à ce sujet, de divers départements, d'intéressantes observations que nous regrettons de ne pouvoir reproduire ni discuter ici, en raison de leur caractère technique. Elles se résument en cette conclusion *de fait:* que les suppléments facultatifs communaux n'ont pas, comme on le croit, disparu à

DEUXIÈME SECTION

Dispositions relatives au personnel des écoles primaires supérieures, des écoles normales et de l'inspection primaire.

ART. 13. — Les directeurs, directrices, instituteurs adjoints, institutrices adjointes des écoles primaires supérieures: les directeurs, directrices et professeurs d'écoles normales; les économes de ces dernières écoles et les inspecteurs primaires sont répartis en cinq classes [1].

Ces classes sont attachées à la personne et peuvent être attribuées sans déplacement.

Tout fonctionnaire débute dans la dernière classe. Toutefois, s'il remplissait, au moment de sa nomination, une des fonctions prévues dans la présente loi, il sera, dans son nouvel emploi, rattaché à la classe dont le traitement égale au moins les émoluments soumis à retenue dont il jouissait précédemment [2].

ART. 14. — Le traitement des directeurs et directrices d'écoles primaires supérieures est fixé ainsi qu'il suit :

5e classe	1,800 francs.
4e —	2,000 —
3e —	2,200 —
2e —	2,500 —
1re —	2,800 —

Ils reçoivent, en outre, l'indemnité de résidence prévue à l'article 12.

Ils ont droit au logement dans les conditions déterminées par l'article 10.

ART. 18. — Le traitement des professeurs d'écoles normales est fixé ainsi qu'il suit [3] :

Hommes.

5e classe	2,500 francs.
4e —	2,700 —
3e —	2,900 —
2e —	3,100 —
1re —	3,400 —

la suite de l'obligation de payer l'indemnité de résidence; que, d'autre part, ces suppléments sont loin de coïncider exactement avec les années de service, les titres et les mérites professionnels, qu'ils dépendent souvent de la générosité des municipalités, quelquefois de leurs bons rapports personnels avec tel ou tel instituteur, quelquefois d'une confusion entre les services qu'il rend comme secrétaire de mairie et ceux qu'il rend comme instituteur, etc.

1. Le pourcentage est supprimé pour les fonctionnaires mentionnés à cet article.

2. Disposition destinée à empêcher qu'un inspecteur primaire passant directeur d'école normale, un professeur passant directeur d'école primaire supérieure, etc., soit nommé dans la 5e classe de son nouvel emploi avec un traitement inférieur à celui qu'il pouvait avoir antérieurement.

3. Au lieu de :

5e classe.	2,400 francs.
4e —	2,600 —
3e —	2,800 —

Femmes.

5e classe	2,200 francs.
4e —	2,400 —
3e —	2,600 —
2e —	2,800 —
1re —	3,000 —

Les maîtres et maîtresses non pourvus du certificat d'aptitude au professorat et délégués à titre provisoire, recevront un traitement unique de 2,000 francs dans les écoles normales d'instituteurs et de 1,800 francs dans les écoles normales d'institutrices.

Tous les traitements ci-dessus sont diminués de 400 francs pour les maîtres et maîtresses logés et nourris dans l'établissement.

Art. 21. — Dans les écoles normales dont l'effectif ne dépasse pas trente [1] élèves et dans celles qui n'ont que des élèves externes, les fonctions d'économe sont confiées à un des maîtres de l'école, qui conserve son traitement avec une allocation supplémentaire de 500 francs.

Dans les écoles normales comptant plus de trente élèves, les économes ne seront chargés d'aucun enseignement, sauf l'écriture et la tenue des livres. Leur traitement est fixé ainsi qu'il suit :

5e classe	1,800 francs.
4e —	2,000 —
3e —	2,200 —
2e —	2,500 —
1re —	2,800 —

Ils ont droit, en outre, au logement.

Art. 23. — Indépendamment du traitement qui leur est attribué par l'article précédent, les inspecteurs primaires ont droit à une indemnité dite départementale qui ne pourra être inférieure à 300 francs [2].

Art. 25 (nouveau). — Pour le personnel prévu aux articles 13, 16 et 20, l'avancement se fait exclusivement au choix, sur l'ensemble des fonctionnaires, et par classe, après trois années au moins passées dans la classe immédiatement inférieure.

Art. 35 (nouveau). — La répartition dans les classes nouvelles du personnel prévu aux articles 13, 16 et 20 aura lieu, à dater du 1er janvier 1894, conformément aux règles fixées par l'article 25.

Art. 38 (nouveau). — Sont admis au bénéfice de la loi du 17 août 1876, à condition qu'ils occupent des emplois régulièrement créés [3] :

1. Au lieu de soixante.

2. Au lieu de 200 francs.

3. Cette disposition, qui n'innove en rien quant au fond, est destinée à régulariser par un texte l'admission dans le cadre du service actif d'un certain nombre de fonctionnaires appartenant incontestablement à l'enseignement primaire, mais qui, n'existant pas en 1876, n'avaient pas été nommément visés dans la loi du 17 août 1876. Or, la loi sur les pensions civiles de 1853 dispose (article 5, § 4) : « Aucun autre emploi ne peut être compris au service actif, ni assimilé à un emploi de ce service qu'en vertu d'une loi ».

1° Les suppléants départementaux;

2° Les directeurs, les professeurs de sciences et de lettres, les instituteurs adjoints des écoles primaires supérieures des départements, pourvus d'une nomination régulière;

3° Les directeurs des écoles primaires supérieures et des écoles professionnelles de la ville de Paris, et les maîtres de ces écoles qui exercent, soit comme instituteurs adjoints en vertu d'une nomination préfectorale, soit comme professeurs de sciences et de lettres en vertu d'une nomination ministérielle — à moins qu'ils ne soient en même temps attachés à un établissement d'enseignement secondaire, auquel cas ils ne peuvent recevoir que des indemnités non soumises à retenue;

4° Les directeurs, professeurs et instituteurs des écoles nationales professionnelles;

5° Les instituteurs français détachés dans les écoles primaires de Tunisie et autorisés à verser les retenues par décision ministérielle;

6° Les instituteurs français régulièrement nommés dans les écoles indigènes d'Algérie;

7° Les professeurs et instituteurs des écoles normales primaires et des écoles annexes.

La retenue pour pensions de retraite portera, pour le personnel des écoles primaires et maternelles de Paris [1], sur le traitement de la classe municipale qui leur est assignée par le règlement d'administration publique pris en exécution de l'article 48.

Le présent article s'applique au personnel enseignant des deux sexes.

ART. 39 (nouveau). — Dans les écoles primaires supérieures et professionnelles de Paris et des départements, l'enseignement des langues vivantes, du dessin, de la comptabilité et de l'agriculture sera donné soit par des titulaires, munis à la fois du certificat d'aptitude au professorat et du diplôme spécial de leur enseignement, nommés par le ministre, rétribués dans les conditions légales, et bénéficiant pour la retraite des dispositions de la loi de 1876, soit, à défaut de professeurs, par des auxiliaires exerçant, conformément à l'article 15, paragraphe 4, de la loi du 19 juillet 1889.

Les maîtres chargés des enseignements ci-dessus désignés qui exerçaient en vertu d'une nomination régulière à la date du 19 juillet 1889 conserveront, soit pour le chiffre du traitement, soit pour les droits à une pension de retraite, le bénéfice de la situation acquise, sans nouvelles conditions de diplômes.

ART. 48. — Il est statué par des règlements d'administration publique rendus après avis du Conseil supérieur de l'instruction publique, et, en outre, s'il s'agit de l'enseignement agricole, après avis du Conseil supérieur de l'agriculture, et, s'il s'agit de l'enseignement industriel et commercial, après avis du Conseil supérieur de l'enseignement technique [2] :

---

1. Disposition nouvelle consacrant la tradition administrative antérieure à 1889.

3. Aujourd'hui dénommé « Conseil supérieur de l'enseignement industriel et commercial » (décret du 26 novembre 1892).

[1° — 20°. Pour les vingt premiers paragraphes, aucun changement au texte de la loi de 1889, sauf pour le paragraphe 6 reproduit dans notre première section.]

21° (nouveau) En ce qui concerne les écoles normales et les écoles nationales professionnelles, sur toutes les questions relatives à la nomination, au traitement, au classement, à l'avancement, au logement, et aux indemnités accessoires des diverses catégories du personnel enseignant (maîtres adjoints, maîtres auxiliaires, personnel des écoles primaires annexes et des écoles maternelles annexes, surveillants, etc.) et du personnel ouvrier (contremaîtres, chefs d'atelier, etc.) qui n'auraient pas été visées par la loi;

22° (nouveau) En ce qui concerne les écoles primaires ou professionnelles annexées à des établissements publics ressortissant à d'autres administrations que celle de l'instruction publique, sur les conditions dans lesquelles les maîtres qui y exercent pourront être assimilés au personnel des écoles primaires publiques ordinaires pour la réalisation de l'engagement décennal et, s'il y a lieu, pour le classement, l'avancement et la retraite;

23° (nouveau) En ce qui concerne le collège Chaptal, sur le mode spécial d'organisation permettant à cet établissement de donner à la fois l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement secondaire moderne, ainsi que sur la fixation des cadres du personnel et des traitements;

24° (nouveau) En ce qui concerne les établissements d'enseignement primaire supérieur de Paris, sur les conditions d'âge et les titres de capacité primaire dont les maîtres répétiteurs et les maîtresses répétitrices devront justifier pour être assimilés aux instituteurs adjoints et institutrices adjointes [1].

Pour toute cette seconde partie, comprenant le personnel supérieur de l'enseignement primaire, ce qui frappe avant tout c'est la suppression du « pourcentage ». D'après la nouvelle loi, tous les fonctionnaires nommés par le ministre seront promus comme ils sont nommés, au choix. Une seule condition, qui précédemment n'était pas écrite, sera requise : trois ans au minimum de séjour dans chaque classe. Nulle autre règle ne limitera la possibilité de l'avancement.

A cette innovation capitale, il convient d'en ajouter une seconde, très importante aussi. Jusqu'ici tout fonctionnaire débutait dans la dernière classe. S'il passait d'une catégorie d'emplois à une autre parallèle ou supérieure, il était considéré dans cette

1. C'est à peu près la même pensée qu'exprimait un amendement présenté par M. Bouge : « Les maîtres répétiteurs et maîtresses répétitrices actuellement en fonctions dans les écoles primaires supérieures de Paris porteront le titre d'instituteurs-adjoints, s'ils sont munis des titres exigés, par l'article 24 de la loi organique précitée, des instituteurs-adjoints des écoles primaires supérieures ».

nouvelle fonction comme un débutant. L'inspecteur primaire qui devient directeur d'école normale, l'instituteur adjoint qui devient professeur, ou le professeur qui devient directeur d'école primaire supérieure, devait être nommé dans la cinquième classe. Et il en résultait parfois qu'une diminution d'appointements accompagnait un avancement hiérarchique. L'article 13, dans son dernier paragraphe, qui est nouveau, porte remède à cette situation. Chacun, en passant à son nouvel emploi, y sera d'emblée placé dans la classe dont il a déjà le traitement : il pourra gagner cent, deux cents, quelquefois trois cents francs par suite de la différence du taux de traitement des diverses fonctions; il ne pourra jamais perdre même cinquante francs.

C'est l'adoption de ces deux mesures générales qui a permis, malgré les instances de quelques députés, de maintenir dans toutes les séries de fonctions le chiffre de cinq classes, et qui a rendu manifestement inutile de retoucher à l'ensemble de l'échelle des traitements, notamment pour les écoles normales. Deux ou trois améliorations légères y ont été apportées sur des points qui appelaient une réforme, presque une réparation, savoir : le relèvement à 2,500, à 2,700 et à 2,900 francs des trois classes inférieures des professeurs (hommes) d'école normale; le relèvement de cent francs de toutes les classes d'instituteurs adjoints, qui bénéficie par contre-coup aux professeurs d'école primaire supérieure. Mais l'économie générale a été respectée, et il était bon qu'elle le fût : si l'on s'était laissé aller à majorer telle catégorie de traitements, il n'y avait pas de raisons pour que telle autre à son tour ne vînt pas demander la même faveur pour garder son rang ou sa distance par rapport à la précédente. Tout était à remanier, et le ministre de l'instruction publique, en dépit ou plutôt en raison de ses sympathies pour le personnel primaire, n'a pas hésité à combattre ces velléités de remaniement dont mieux que personne il mesurait les conséquences. L'amendement de MM. Barodet et Leydet tendant à relever de 500 francs les appointements des directeurs d'école normale a été rejeté par 304 voix contre 196, et les fonctionnaires eux-mêmes peuvent d'autant moins le regretter qu'en fait les dispositions précitées de l'article 13 leur garantissent exactement l'avantage que l'amendement voulait leur procurer, et y ajoutent par surcroît celui

de ne voir leurs promotions arrêtées par aucun imite de proportion.

On a remarqué que pour tout ce personnel supérieur la loi ne rappelait pas la prescription relative au personnel départemental (art. 30) qui fixe au 1er janvier la date unique d'où pourront partir chaque année les promotions. Il semble cependant que cette prescription soit dans la nature des choses et dans l'esprit de la loi.

La part contributive des communes et des départements pour tout ce personnel n'a varié que sur un point: l'indemnité départementale des inspecteurs primaires est portée de 200 à 300 francs au minimum [1].

Le principe d'une indemnité de résidence pour le personnel des écoles normales avait été mis en avant, mais il n'a pas été soutenu : tant il soulevait de difficultés budgétaires, politiques, administratives.

On avait parlé d'une tentative qui devait être faite pour supprimer le paragraphe de l'article 22 qui prévoit des inspectrices primaires. Et de fait cette suppression figurait au nombre des amendements déposés par M. Bouge. Au moment du vote, M. Bouge a déclaré qu'il « renonçait à cette suppression [2] ».

Sur la proposition de M. Delpeuch, la Chambre a reporté à trente élèves (au lieu de soixante) le chiffre qui suffira pour qu'une école normale ait droit à un (ou une) économe titulaire. Nous

1. M. Bouge proposait 600 francs.
M. Cabart-Danneville a reconnu lui-même l'impossibilité de faire entrer dans la loi une disposition dont il avait pris l'initiative, tendant à calculer l'indemnité départementale « d'après la population du chef-lieu d'arrondissement habité par l'inspecteur et le nombre des écoles de l'arrondissement ».

2. Signalons en passant une confusion qui paraît s'être produite : quelques journaux parlent d'un « amendement de M. Montaut voté par la Chambre et spécifiant que la carrière d'inspecteur primaire serait réservée uniquement, au concours, à tous les instituteurs capables faisant partie de la première et de la deuxième classe » Il suffit de se reporter à l'*Officiel*, p. 1027, pour constater que l'amendement de M. Montaut qui a été voté tendait à substituer pour les trois classes supérieures les proportions de 20 p. 100, de 10 p. 100 et de 5 p. 100 à celles de 23, 7 et 5 que proposait d'abord la Commission. A la suite du vote de cet amendement, M. Montaut ajoutait : « Je désirerais maintenant, puisque je suis à la tribune, énoncer *un vœu*. Je voudrais que la carrière d'inspecteur primaire, qui est, pour ainsi dire, le prolongement direct de la carrière d'instituteur, fût réservée aux instituteurs. » Comme le disait l'honorable député lui-même, ce n'était là qu'un vœu et nullement une disposition législative.

n'avons pas besoin de faire ressortir le soulagement qui résultera de cette disposition : il était devenu difficile de trouver des professeurs consentant à accepter les fonctions d'économe sans autre compensation que l'indemnité de 500 francs prévue par la loi de 1889 : il y a en effet bien peu de différence, quant aux charges et aux responsabilités, entre l'économe en titre et le professeur chargé d'économat.

Notons encore comme un symptôme significatif l'accueil favorable qu'a paru faire la Chambre (et le gouvernement avec elle) aux observations d'un député, M. Denoix, sur l'avantage qu'il y aurait à établir, quand faire se pourra, des écoles normales interdépartementales d'une certaine importance, au lieu d'écoles normales départementales d'un effectif restreint et qui coûtent, par suite, d'autant plus cher à l'État et au département.

Les derniers articles du projet intéressent certaines catégories spéciales de fonctionnaires et comblent des lacunes plus ou moins graves de la législation en vigueur : qu'il nous suffise de les avoir relatés plus haut. La seule disposition sur laquelle nous tenions à insister est celle qui a trait au personnel chargé, dans les écoles primaires supérieures, d'un certain nombre d'enseignements que la loi de 1886 range sous le titre d'enseignements « *accessoires* ». Accessoires les langues vivantes ou la comptabilité dans une école commerciale! le dessin ou le travail manuel dans une école industrielle! Il y avait là un désaccord entre la réalité et la lettre de la loi : le nouvel article 39 permettra d'y mettre graduellement un terme en appelant à ces fonctions, toutes les fois qu'il sera possible, non pas un maître auxiliaire, mais un des professeurs réguliers attachés à l'école.

Mentionnons encore un article qui pourra surprendre beaucoup de nos lecteurs : c'est l'article 38 (nouveau) qui constate les droits à la retraite et l'inscription dans le service actif de fonctionnaires dont il ne semblait pas que les droits fussent contestés. Ils pouvaient l'être à la rigueur en s'en tenant à la lettre de la loi, parce qu'ils n'ont pas été expressément inscrits, comme le veut la loi de 1853 (art. 5, § 4), dans un texte législatif[1]. On trouvera dans cet article tous les fonctionnaires de l'enseignement aux-

1. Voyez ci-dessus, p. 409, la note 3.

quels le ministre des finances reconnaît le droit d'être régis par la loi de 1876. On n'y trouvera pas les économes d'école normale, ce qui a paru à quelques journaux une omission par inadvertance. Il n'en est malheureusement pas ainsi. Les services compétents se refusent, et non sans des raisons très plausibles, à considérer comme membres de l'enseignement, et à fortiori comme rangés dans la partie active, des agents qui, par définition, sont astreints au service le plus sédentaire.

Cette lecture rapide du projet suffit à montrer l'importance des modifications qu'il apporte à notre organisation financière.

Et maintenant une dernière question se posait à la Chambre : Que va coûter ce projet? — Et le budget prochain pourra-t-il en supporter la charge?

Les déclarations du ministre et celles de la Commission du budget ont fait la lumière à cet égard. Essayons d'abord de faire le tableau résumé de la dépense totale à prévoir, en nous servant des chiffres donnés par M. Dupuy et en les disposant de manière qu'il soit facile de les additionner :

Augmentation représentant les différences entre les crédits actuellement existants et ceux qui seront nécessaires pour l'application du projet tel qu'il était présenté par la Commission. . Fr.	14,228,000
Augmentations résultant des amendements votés par la Chambre :	
1° (art. 11) Traitement de 15,000 stagiaires porté de 800 à 900 francs	1,500,000
2° (art. 15) Relèvement du traitement des instituteurs adjoints et des institutrices adjointes des écoles primaires supérieures.	38,200
3° (art. 18) Relèvement du traitement des deux classes inférieures des professeurs des écoles normales	34,800
4° (art. 21) Extension du cadre des économes spéciaux dans les écoles normales.	93,500
5° (art. 33) Allocation de 100 francs à tout instituteur ayant quinze ans de service et non encore promu à la troisième classe.	1,575,600
6° (art. 32) Consolidation des suppléments facultatifs communaux, somme probable.	2,900,000
Total. . . . . . Fr.	20,970,100

Soit vingt et un millions en nombre rond : c'est le chiffre donné par M. Dupuy.

On retrouverait à peu près le même chiffre total par un autre procédé d'évaluation, dont nous pensons que nos lecteurs seront bien aises d'avoir le détail sous les yeux : c'est la simple comparaison de la dépense résultant de la proposition de loi avec la dépense résultant de l'application de la loi de 1889; ces calculs n'ont rien d'officiel, et chacun peut les refaire comme nous, avec le budget et le rapport de M. Delpeuch :

ART. 6.

De l'application des dispositions de l'art. 6, en comptant 100,000 fonctionnaires (55,000 instituteurs et 45,000 institutrices), résulte une dépense qui s'établit ainsi :

Stagiaires	8250 instituteurs à 800 fr.	6,600,000	121,850,000
	6750 institutrices à 800	5,400,000	
5e classe	13750 instituteurs à 1000	13,750,000	
	11250 institutrices à 1000	11,250,000	
4e classe	13750 instituteurs à 1200	16,500,000	
	11250 institutrices à 1200	13,500,000	
3e classe	11000 instituteurs à 1500	16,500,000	
	9000 institutrices à 1400	12,600,000	
2e classe	5500 instituteurs à 1800	9,900,000	
	4500 institutrices à 1500	6,750,000	
1e classe	2750 instituteurs à 2000	5,500,000	
	2250 institutrices à 1600	3,600,000	
	100000		

L'application de la loi de 1889 donnerait :

Stagiaires	11000 instituteurs à 800 fr.	8,800,000	111,537,500
	9000 institutrices à 800	7,200,000	
5e classe	19250 instituteurs à 1000	19,200,000	
	15750 institutrices à 1000	15,750,000	
4e classe	13750 instituteurs à 1200	16,500,000	
	11250 institutrices à 1200	13,500,000	
3e classe	8250 instituteurs à 1500	12,375,000	
	6750 institutrices à 1400	9,450,000	
2e et 1e classes	2750 instituteurs à 1900	5,225,000	
	2250 institutrices à 1550	3,487,500	
	10000		

Augmentation de dépense ———— Fr. 10,312,500

ART. 8.

La dépense calculée d'après les états de situation de l'année scolaire 1891-92 s'établit ainsi :

Report. . . . Fr. 10,312,500

12169 × 100 = 1,216,900	3,102,400	
3611 × 200 = 722,200		
1483 × 300 = 444,900		
1796 × 400 = 718,400		

L'application de la loi de 1889 donnerait :

5094 × 200 = 1,018,800	1,737,200	
1796 × 400 = 718,400		
Augmentation de dépense.		1,365,200

ART. 11.

L'augmentation de 100 francs pour le traitement des 15,000 stagiaires occasionne une dépense de. 1,500,000

ART. 15.

Augmentation de 100 francs pour 382 fonctionnaires, soit 38,200

ART. 18.

Augmentation de 100 francs pour 348 fonctionnaires, soit 34,800

ART. 21.

L'application des dispositions de cet article entraînerait une augmentation de dépense, au maximum, de. . . 99,000

ART. 29.

Les dispositions de cet article déchargent les villes de cent mille âmes et chargent par suite l'État d'une dépense de 1,400,000

ART. 31.

Le relèvement des traitements des instituteurs et institutrices d'Algérie entraine pour l'Etat une augmentation de dépense de 557,000

ART. 32.

La fixation nouvelle des traitements garantis occasionne (chiffre donné à la Commission de la Chambre) une dépense évaluée à. .	480.000	
La garantie des suppléments facultatifs communaux perçus au 31 décembre 1889, d'après la base de calcul adoptée par M. Dupuy, exige une nouvelle dépense d'environ	2,900,000	
Soit au total. . . .		3,380,000

ART. 33.

La dépense maxima, pouvant résulter des dispositions du 2e paragraphe, est évaluée (chiffre donné à la Commission de la Chambre) à. 1,575,600

A reporter. . . . Fr. 20,262,300

Report. . . . Fr.	20,262,300
Art. 36.	
La somme nécessaire pour assurer l'application de cet article, concurremment avec les ressources inscrites actuellement au budget, est (chiffre donné à la Commission de la Chambre) de	482,000
Art. 42.	
La dépense probable qu'occasionnerait la prise en charge, par l'Etat, des frais de suppléances, serait de	382,445
Total de l'augmentation de dépense. . .	21,126,745

En présence de cette dépense de 20 à 22 millions, M. le ministre de l'instruction publique suppliait la Chambre d'ajouter dans le texte de l'article 34 : « La répartition des maîtres dans les nouvelles classes sera effectuée à dater du 1er janvier 1894 » les mots : « *en quatre annuités* ».

Malgré l'intervention de M. Poincaré, rapporteur du budget, qui insistait dans le même sens, la Chambre a, par 272 voix contre 173, rejeté cet échelonnement sur quatre exercices et voté l'application immédiate de la loi au 1er janvier 1894.

Nous en sommes là, et nous n'avons plus qu'à attendre les délibérations du Sénat.

Que l'application doive se faire en un an ou en quatre, le personnel de l'enseignement primaire pourrait s'estimer singulièrement heureux si d'ici à la fin de la législature ce projet devenait la loi !

***[1]

1. Nous n'avons pas besoin de dire que cette étude, non plus qu'aucune de celles que publie la *Revue pédagogique*, n'a en aucune manière le caractère d'une communication officielle. — *La Rédaction.*

LA RÉDACTION
A L'EXAMEN DU CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES
(Suite et fin.)

IV

Des sujets qui nous ont semblé particulièrement heureux, parce qu'en général ils font appel à la réflexion et supposent quelque jugement, — et aussi parce qu'ils ne peuvent guère être la simple reproduction de quelque chose qui aurait été appris dans des livres, sont ceux qui, comme les suivants, touchent à deux ou plusieurs ordres d'enseignement :

« Faites voir que, à part certaines matières et certaines denrées exotiques, les produits de l'agriculture et de l'industrie, *dans le département du Nord*, peuvent donner satisfaction à tous nos besoins : alimentation, logement, vêtements, chauffage et éclairage, transports, besoins de la vie intellectuelle. »

« *La houille.* — Ce que c'est. Où on la trouve. Citez les principales mines du Nord. Dites ce que c'est qu'une mine, qui y travaille, comment on extrait le charbon. A quoi sert la houille. Utilité qu'on en retire pour l'industrie et la navigation. »

« *Histoire d'une bouchée de pain.* — 1° Montrer ce qu'a coûté de peine et de labeur le morceau de pain auquel l'enfant attache souvent peu de prix; 2° Réflexions sur ceux qui le perdent ou le gaspillent. »

Il est bon d'appeler l'attention des enfants sur le respect qu'on doit au pain, ce soutien de la vie humaine.

« Qu'est-ce qu'une constitution? que sont des lois constitutionnelles? Principales dispositions de la constitution actuelle de la France. Comment appelle-t-on la violation par la force d'une constitution établie? Racontez comment et dans quelles circonstances la constitution a été violée en France. »

« Qu'est-ce que l'impôt? Sa nécessité. Montrer que frauder en matière d'impôt, c'est voler. — Qu'était-ce que la taille, la gabelle, la corvée, la dîme? Pourquoi ces impôts étaient-ils injustes? A quelle époque furent-ils supprimés? Principaux impôts actuels. Comparaison avec ceux qu'ils ont remplacés. »

Même sujet sous une autre forme :

« L'impôt : ce qu'il était autrefois, ce qu'il est aujourd'hui; par qui il était payé autrefois, par qui aujourd'hui; comment il était perçu

autrefois, comment aujourd'hui. Montrez la nécessité de l'impôt et comment il profite à tout le monde. »

« Dites ce que vous savez des lettres de cachet. Dans quelles circonstances s'en servait-on? Exemples. — Réflexions que vous suggère ce souvenir de l'ancienne royauté. »

« Devons-nous aimer les peuples étrangers? Parmi ceux avec lesquels la France s'est trouvée en rapport au cours de son histoire, en est-il un pour lequel vous ayez plus de sympathie que pour les autres? Vous direz pourquoi. »

« *Les femmes patriotes.* — Comment les femmes peuvent-elles servir leur patrie? Rappelez comment de grandes patriotes se sont rendues célèbres par leur dévouement à la France. »

« Citez quelques guerriers tombés sur le champ de bataille et rappelez les circonstances dans lesquelles ils ont trouvé la mort. Comment honore-t-on, en France, ceux qui sont morts pour leur patrie ou ceux qui l'ont illustrée, soit par leurs talents, soit par leurs vertus. »

« *Le château féodal.* — Comment on fut amené à bâtir des châteaux fortifiés. Où ils étaient de préférence. Description : les fossés, le pont-levis, la herse, les tours, les créneaux, les mâchicoulis, le donjon. Racontez comment ils servirent, à l'origine, à protéger les paysans et plus tard à les asservir. »

« Que vous rappellent, au point de vue historique, les villes d'Orléans, de Reims et de Rouen? Dites ce que vous savez de leur situation et de leur industrie. »

» Dites ce que vous savez de Calais, au point de vue historique et géographique. »

« Dites dans quelles circonstances l'Alsace avait été réunie à la France, comment nous l'avons perdue et pourquoi nous devons la regretter. »

« Dites ce que vous savez de Nice et de la Savoie. Quand et comment s'est faite leur réunion à la France. »

« *Nos colonies.* — Qu'appelle-t-on colonies? Quelles sont celles que possède la France? Leur situation, leurs productions, leur importance pour la mère-patrie. — La France n'a-t-elle pas eu autrefois des colonies beaucoup plus vastes? Nommez-les? Rappelez en peu de mots à quelle époque et dans quelles circonstances elle les a perdues. »

Parfois aussi les sujets ont été empruntés à des circonstances locales et aux faits du jour, pour ainsi dire; mais ils n'en rentraient pas moins dans les conditions de l'arrêté et il n'y a pas lieu de le regretter. Exemple :

« Le président de la République doit venir visiter notre département. Expliquez à votre petit frère ce qu'il est, par qui il a été nommé, pour combien de temps, quels sont ses pouvoirs. Vous lui

direz ensuite pourquoi on prépare des fêtes en son honneur, quels fonctionnaires et quels personnages vont le recevoir, enfin pourquoi on l'appelle le petit-fils de l'*Organisateur de la Victoire.* »

Dans la Marne et les départements voisins, on a donné des sujets qui avaient trait à la bataille de Valmy et aux fêtes par lesquelles on célébrait son anniversaire.

Il n'est pas mal qu'on ait demandé : en Algérie, des détails sur la nationalité et l'organisation spéciale des communes algériennes ; en Corse, à propos de justice et de tribunaux, pourquoi l'on ne doit pas se faire justice soi-même ; à Nîmes, quels souvenirs rappellent les Arènes, etc. ; — que les sujets aient trait aux maladies de la vigne dans les pays phylloxérés ; aux abeilles, dans les régions où l'apiculture est en honneur ; aux fleurs, à leurs agréments, au profit qu'on en tire, dans les Alpes-Maritimes, etc. Il convient que les enfants ne restent pas étrangers au milieu dans lequel ils sont appelés à vivre et que l'enseignement de nos écoles ne s'en désintéresse pas.

V

Nous avons surtout recherché jusqu'ici les sujets qui nous semblaient les mieux choisis ; peut-être ne serait-il pas inutile d'en examiner aussi quelques-uns qui laissent à désirer, soit parce qu'ils sont mal conçus ou mal présentés, soit parce qu'ils ne sont pas conformes aux prescriptions de l'arrêté.

Il en est qui sont un simple titre :

« La foudre. » — « La neige. » — « Les châteaux-forts. »

N'est-ce pas bien court ? N'y aurait-il pas avantage à tracer un petit canevas, qui indiquerait au candidat les points sur lesquels doit se porter son attention ?

« On se plaint parfois d'être obligé de payer des impôts. Dites ce à quoi ils servent et faites voir ce qui arriverait si on ne les payait pas : plus d'instruction, plus d'armée, plus de sécurité pour les particuliers, ni pour le pays ; désordre général. »

Cette fois, au contraire, n'est-ce pas lui dire trop ? Pourquoi ne pas lui laisser chercher les conséquences qu'entraînerait le refus de ces impôts ? S'il est bon de l'introduire dans le sujet et même de lui tracer la voie qu'il doit suivre, il faut aussi lui laisser quelque chose à trouver et à ordonner.

« La liberté de conscience. » — « L'œuvre de la Révolution. » — « L'œuvre de l'Assemblée nationale constituante. »

Sujets trop forts et trop vastes.

« Qu'est-ce que le Président de la République? Par qui est-il élu ? Ses attributions? »

Outre que le candidat peut ignorer cette question assez restreinte et spéciale, et par suite être dans l'impossibilité de rien répondre, y a-t-il vraiment là matière à un devoir ?

« Définissez l'instruction et l'éducation. Montrez par un exemple la différence qui existe entre les deux, l'utilité de l'instruction et les inconvénients de l'ignorance. »

« Définir les pouvoirs publics et expliquer comment chacun d'eux est organisé. »

Sujets trop abstraits, trop philosophiques, qui ne sont guère à la portée des candidats.

« Dites ce que vous pensez de Napoléon Ier et justifiez votre opinion. »

Peut-on demander à un enfant de douze ans de formuler ainsi, au pied levé, un jugement sur un personnage aussi considérable?

« Résumez les leçons qu'on vous a faites en classe sur le respect de la propriété, de la parole donnée et de la réputation d'autrui. »

Il y a là trois sujets; un seul eût suffi.

« Dites en quelques mots ce qu'était le peuple français : 1° sous le régime féodal, 2° sous la monarchie absolue, 3° après 1789, et 4° ce qu'il est aujourd'hui. »

« Racontez la conquête de la Gaule par les Romains et montrez les avantages qu'elle a eus pour les Gaulois, au triple point de vue de la civilisation, du commerce et de l'agriculture. »

Ce ne sont point des sujets pour le certificat d'études primaires, ce sont des thèses.

« Donnez la liste des souverains qui ont gouverné la France depuis Henri IV jusqu'à Napoléon III. — Racontez la campagne de Russie (1812) sous Napoléon Ier. — Géographie de votre canton : nombre de communes qui le composent; routes, chemins de fer, cours d'eau; industrie et cultures principales, limites. Croquis au crayon (facultatif). »

Trop de choses, qui n'ont aucun rapport entre elles, et qui d'ailleurs ne demandent que de la mémoire.

« Montrez par des exemples que les paris sont une forme de jeu

aussi dangereuse que le jeu lui-même. Celui qui parie à coup sûr est plus coupable que le voleur. Expliquez-le. »

Est-ce bien vrai? Ce n'est point une question que puisse discuter un candidat.

« *Les dettes*. Un proverbe grec dit : Il vaut mieux être maître d'un écu qu'esclave de deux. Montrez que le débiteur est, en effet, l'esclave de ses dettes. Que faut-il faire pour les éviter? »

Le proverbe, si proverbe il y a, est peu clair. Les enfants des écoles primaires ont mieux à faire que de discuter sur des questions de ce genre.

« Ce que c'est que la tempérance; ce que c'est que l'intempérance. »

On ne peut pas dire que l'auteur de ce sujet se soit mis en frais d'imagination.

« Les femmes doivent-elles aimer leur patrie? »

Le doute lui-même n'est-il pas injurieux pour les petites filles auxquelles on s'adresse?

« Faites le portrait de deux de vos amies. Vous direz quelle est celle que vous préférez et vous indiquerez les motifs de votre préférence. »

Sujet scabreux. On veut sans doute des choses vraies, vues et vécues. Est-il bon qu'une petite fille soit ainsi invitée à juger ses compagnes?

« Vous avez appris que votre cousin Louis est très gourmand. Vous lui écrivez pour le corriger de ce vilain défaut. »

Comme ce rôle de Mentor convient peu à un enfant! C'est là un genre de sujets que, d'une manière générale, on devrait s'interdire absolument.

On comprend, à la rigueur, une lettre dans laquelle « un enfant écrit à un oncle..., à un frère plus âgé... », qui n'ont pas reçu l'enseignement civique, parce que cet enseignement ne figurait pas encore au programme, alors qu'ils fréquentaient l'école, « ce qu'il faut entendre par enseignement civique, en quoi il consiste, etc... », — ou encore une lettre dans laquelle « un élève résume, pour un camarade, une leçon faite à l'école pendant son absence »; mais on s'explique moins celle d'un candidat à un camarade, *qui n'a aucune idée du système administratif de la*

France, pour lui dire « ce que c'est qu'une commune, comment elle est administrée, etc. » Pourquoi cette supposition? La lettre est une forme qui se prête bien à l'expression des idées d'un enfant et l'on a raison d'y avoir recours, d'autant plus que c'est presque toujours sous forme de lettre qu'il écrira plus tard ce qu'il aura à dire : encore faut-il pourtant que cette forme soit naturelle et qu'elle place le candidat dans une situation vraisemblable.

« *Le tirage au sort.* — Votre frère aîné a tiré cette année. Vous l'avez accompagné au chef-lieu de canton, le jour du tirage. Racontez votre journée. »

Est-ce bien là de l'instruction civique? N'est-il pas à craindre que certains incidents de la journée, certaines choses vues ou entendues ne vaillent pas la peine d'être racontées, et qu'il y ait même des inconvénients sérieux à les rappeler?

Certains sujets sont bons quant au fond; mais ils pèchent par la manière dont ils sont présentés :

« Combien y a-t-il de sortes de tribunaux ? Comment sont-ils composés et quelles sont leurs attributions? Que pensez-vous des procès et des plaideurs? »

Celui qui a imaginé ce sujet n'avait sans doute en vue que les tribunaux civils et peut-être les tribunaux correctionnels et criminels; il aurait dû le dire. Le candidat devait-il traiter également des tribunaux de commerce, des tribunaux administratifs, des tribunaux militaires, des conseils de prud'hommes? Mais alors le sujet devenait démesurément vaste.

« Qui élit-on? Quels sont les modes d'élection? Quelles sont les conditions nécessaires pour voter? (Mais de quelles élections s'agit-il? on ne le dit pas.) Qu'appelle-t-on suffrage universel, suffrage restreint, collège électoral, scrutin? Est-ce un devoir de voter? A quoi doit penser celui qui vote? (Il peut penser à bien des choses!) Comment le suffrage universel a-t-il été acquis? »

Ce sujet ne pèche pas seulement par défaut de clarté, il manque absolument d'ordre. La matière est d'ailleurs beaucoup trop abondante.

« Qu'est-ce que l'impôt? Est-il nécessaire? Pourquoi? Combien y a-t-il de sortes de contributions? Qui est chargé de les prélever? A quoi sert le produit des impôts? »

Il semble que les diverses sortes d'impôts devraient venir après la définition de l'impôt et qu'il soit difficile de montrer pourquoi l'impôt est nécessaire, sans dire du même coup à quoi il sert. Si l'on veut que le candidat mette de l'ordre dans ses réponses et dans sa composition, ne faudrait-il pas en mettre d'abord dans la matière qu'on lui propose?

« Comment doit-on traiter les animaux domestiques? Donnez des détails. »

Est-ce un sujet de morale ou d'hygiène? S'agit-il de ce qu'il faut faire pour les engraisser?

« Indiquez brièvement les traits *physiques* et *moraux* du bœuf. Son utilité pendant sa vie et après sa mort. »

Outre qu'on court le risque que le candidat ne voie pas bien ce qu'on lui demande, la manière dont ce sujet est formulé n'est-elle pas au moins étrange?

« *Le froid.* — Ses effets sur les éléments, sur les plantes, sur les hommes. »

S'agit-il des effets de la gelée sur la terre, sur l'eau, etc.? Pourquoi ne pas le dire?

« Expliquer ce que c'est que la pluie et ce qu'elle peut devenir, lorsqu'elle touche le sol. »

Mieux eût valu, ce semble, demander comment se forme la pluie; et une fois tombée, elle peut devenir tant de choses! Le sujet manque d'indications nettes et précises, pouvant guider le candidat.

« Quel est des trois règnes, animal, végétal et minéral, celui qui vous paraît le plus utile à l'homme? Expliquer pourquoi nous ne devons pas maltraiter les animaux. Dire comment nous devons user des beautés et des richesses du règne végétal. Dire aussi les ressources que nous tirons de la matière inorganique. »

L'auteur de ce sujet y a évidemment réfléchi et il a indiqué le plan. Mais ces considérations ne sont-elles pas bien générales et bien relevées pour des enfants? Mieux valent des sujets plus con crets et plus déterminés.

« L'instituteur a soin, pendant la récréation, d'ouvrir toutes grandes la porte et les fenêtres. Vous direz pourquoi. »

C'est peut-être court. Bon sujet, d'ailleurs.

« Une jeune fille a confectionné, pendant les heures de travail manuel, à l'école, un tricot et des chaussettes (ou autres objets) pour son frère, soldat en garnison dans une ville voisine. Elle lui annonce son envoi. Faites cette lettre. »

Il est difficile de voir là un sujet d'instruction civique ou même de sciences usuelles; il ne rentre évidemment pas dans les conditions de l'arrêté.

« Quels sont les principaux animaux domestiques qui peuplent la basse-cour et l'étable? Donner quelques détails sur chacun d'eux et sur les services qu'ils rendent. »

Il n'y a rien là non plus qui suppose des connaissances scientifiques, même très élémentaires.

VI

Nous pouvons maintenant conclure.

1° Les exemples cités suffisent, ce nous semble, pour rassurer ceux qui craignent que la nouvelle réglementation ne donne à la mémoire un rôle prépondérant et que le candidat ne puisse plus faire œuvre personnelle dans sa composition. D'abord les formes sous lesquelles le sujet peut être donné sont, on l'a vu, très variées: simples récits, lettres, narrations de toutes les sortes, descriptions, comparaisons, dialogues, dissertations, toute la gamme des exercices littéraires, ramenés aux proportions de l'enseignement primaire, s'y trouve réprésentée. D'autre part, quel que soit le sujet, le candidat doit réunir ses idées : tantôt ce sont des souvenirs qu'il rassemble; mais souvent, aussi, ce sont des raisons qu'il cherche en lui-même et des exemples qu'il imagine pour prouver ce qu'il avance, et, dans un cas comme dans l'autre, il faut qu'il *trouve*. Les matériaux de sa composition réunis, il doit ensuite les *disposer* dans un certain ordre, qui n'est pas indifférent. Enfin, son plan arrêté dans l'ensemble et dans les détails, il lui reste encore à donner à ses pensées comme à ses sentiments une forme appropriée et l'*expression* qui leur convient. Mais tout cela, n'est-ce pas l'*invention*, la *disposition* et l'*élocution*, ces trois parties essentielles de toute rhétorique? L'exercice n'est donc pas « faussé », comme on l'a dit; il est plutôt ramené à son véritable objet.

2° Que les sujets donnés portent alternativement, chaque année

et dans chaque département, sur les trois ou plutôt sur les cinq matières indiquées par l'arrêté, et il ne nous paraît pas possible, si les candidats veulent se présenter avec des chances sérieuses de succès, qu'ils abordent l'examen sans avoir parcouru les cinq programmes. Sans doute l'épreuve, chaque fois, laissera de côté quatre parties sur cinq; mois n'en est-il pas ainsi de tous les examens? Il n'en est aucun qui fournisse au candidat l'occasion de montrer tout ce qu'il sait. Sans doute aussi elle ne sera pas probante, pour la connaissance des détails, comme des interrogations multiples; mais en vaudra-t-elle moins pour établir que le candidat sait, en somme, ce qu'il doit retenir de tout ce qu'il a appris et garder après l'examen? Rien n'empêcherait, du reste, si l'on craignait que la composition ne fournît pas la preuve d'un assez grand nombre de connaissances positives et précises, d'y joindre une ou deux petites questions ne comportant que des réponses auxquelles quelques mots suffiraient.

En résumé, la petite composition française, ainsi déterminée quant à son objet, répond parfaitement au double but qu'on s'était proposé d'atteindre. Elle pourrait même, — et nous espérons qu'il en sera ainsi dans l'avenir, avec des compositions plus nourries, et l'affaiblissement du préjugé de l'orthographe, cette partie très secondaire de l'étude du français, — remplacer la dictée et servir aussi d'épreuve orthographique. La version d'un candidat au baccalauréat ne sert-elle pas à montrer qu'il a compris le sens d'un texte, qu'il sait écrire en français et qu'il n'ignore pas l'orthographe?

Il n'en sera ainsi toutefois que si MM. les inspecteurs d'académie veulent bien s'occuper eux-mêmes du choix des sujets et ne pas les donner au hasard. Et pourquoi ne le voudraient-ils pas? Au fond, s'ils ne sont pas encore absolument les directeurs de l'enseignement primaire au point de vue administratif, ils le sont bien au point de vue pédagogique. Par la manière dont ils sauront choisir les sujets et poser les questions, ils peuvent donner à leurs écoles, soit dans tout le département, soit dans telle région déterminée où il y a une situation particulière et des besoins spéciaux, la direction qu'ils jugeront la meilleure; comme, par le contrôle des compositions, ils peuvent s'assurer que leurs instructions ont été suivies. Nous ne croyons pas qu'il

y ait, dans leurs fonctions, rien qui mérite davantage leur intérêt.

Il nous sera permis d'ajouter que l'institution du certificat, malgré toutes les critiques dont elle a été l'objet, a été en réalité une institution excellente. Qu'elle soit susceptible encore de quelques améliorations, d'accord. Mais peut-être faudrait-il se rappeler d'abord que les meilleures institutions ne valent que par la manière dont on les applique et le parti qu'on sait en tirer. Ainsi, de tous côtés on émet des vœux pour que l'âge auquel peuvent se présenter les candidats soit élevé à douze et même à treize ans. Pour le moment, c'est la panacée universelle. Est-il donc si nécessaire de changer la loi? car ce qu'on demande, ce n'est rien de moins qu'une modification de la loi organique. En fait, il n'y a pas tant de candidats que l'on croit qui se présentent à l'âge de onze ans; il en est aussi qui ont douze et même treize ans; et si la loi a dit que les enfants *pourraient*, elle n'a pas dit qu'ils *dussent* se présenter dès l'âge de onze ans. On peut se présenter au baccalauréat dès l'âge de seize ans; mais on ne s'y présente qu'après avoir étudié les matières de la rhétorique et de la philosophie. Pourquoi n'en serait-il pas de même dans l'enseignement primaire? Pourquoi un enfant exceptionnellement doué, d'une intelligence précoce et pressé par le temps, ne se présenterait-il pas dès l'âge de onze ans? La faute ici n'est pas à la loi; elle est aux commissions qui ne tiennent pas l'examen à la hauteur voulue et qui ont fait que ce qui devait être l'exception est devenu la règle générale. Or, le président de la commission est de droit l'inspecteur primaire; ses membres vraiment actifs sont des instituteurs; c'est l'inspecteur d'académie qui délivre les diplômes, et il peut les refuser si les commissions se sont montrées trop indulgentes; l'administration supérieure enfin pourrait chaque année se faire adresser de tous les départements les compositions faites dans des cantons déterminés, et fixer elle-même un niveau au-dessous duquel on ne dût pas descendre. N'y a-t-il pas là des garanties suffisantes si l'on voulait en user? Ce sont des qualités de caractère qu'il faudrait, et ce sont choses que la loi ne donne pas.

Nous convenons du reste qu'au début les commissions ont dû montrer une certaine indulgence. La nouveauté était grande et avant tout il fallait des candidats. Mais aujourd'hui les candidats

existent, et ils sont nombreux, et le certificat sera d'autant plus recherché qu'il sera la constatation d'une instruction plus sérieuse et plus élevée. Une circulaire ministérielle invitant les commissions à n'admettre à l'avenir pour le certificat que les candidats ayant montré qu'ils possèdent suffisamment les matières, non seulement du cours moyen, mais aussi du cours supérieur, suffirait sans doute pour remettre les choses dans l'ordre. La mesure aurait en outre l'avantage de supprimer l'hiatus que l'affaiblissement des épreuves a introduit dans la série hiérarchique de nos examens, entre l'enseignement primaire élémentaire, dont le certificat d'études devrait être le couronnement, et l'enseignement primaire supérieur, auquel il devrait de droit donner accès.

Le certificat d'études est un stimulant pour le maître et pour les élèves; il peut être pour l'administration un moyen de contrôle et une direction. Nous l'avons dit ailleurs[1] et nous le répétons: « Il n'est point venu d'en haut, il n'a pas été imposé par l'administration: c'est une production spontanée des écoles elles-mêmes et des initiatives locales. Sa réglementation officielle était appelée par tous les vœux; mais elle n'a eu d'autre objet que de lui donner une certaine uniformité, et par suite, une valeur plus fixe, mieux définie... Aussi est-il absolument entré dans les mœurs: aujourd'hui tous les élèves tiennent à l'obtenir et leurs familles ne tiennent pas moins à ce qu'ils l'emportent à leur sortie de l'école. Pour atteindre ce résultat, *maîtres et élèves feront tout ce qu'on leur demandera.* » L'administration a de ce chef entre les mains un moyen puissant dont elle peut user pour l'interprétation à donner à ses programmes, pour la fixation du niveau des études, pour la direction qu'elle entend imprimer à l'enseignement. C'est surtout par la nature des sujets qui seront donnés dans les examens que cette action s'exercera et qu'elle sera efficace. La chose vaut que MM. les inspecteurs d'académie lui consacrent leurs meilleurs soins.

I. CARRÉ,
Inspecteur général honoraire.

---

1. Voir *Le Certificat d'études primaires élémentaires*, dans les Monographies pédagogiques rédigées en vue de l'Exposition de 1889.

LE RECRUTEMENT DES ÉCOLES NORMALES

Inquiet comme tous mes collègues des difficultés que présente le recrutement des écoles normales, j'ai ouvert, il y a deux ans, auprès de mes élèves, une enquête sur les causes qui, dans la région, détournent les jeunes gens de la carrière de l'enseignement. Les raisons qui m'ont été dites semblent bien être les vraies. Je signale ici la plus importante.

Une remarque faite par beaucoup d'élèves, c'est que le choix de la carrière dépend non des enfants, mais des parents. Or, pour ces derniers, le choix est le plus souvent une question d'argent. On suppute les dépenses à faire, les avantages pécuniaires à retirer. Il y a quelques années, les candidats à l'école normale pouvaient se préparer sans sortir de leur village. Ayant quitté l'école primaire à l'âge ordinaire, ils se remettaient à étudier six mois ou un an au plus avant le concours d'admission. S'ils échouaient, ils se présentaient peu de temps après à l'examen du brevet et, reçus, ils obtenaient un poste. S'ils étaient admis à l'école normale, ils avaient à attendre davantage, mais en revanche ils acquéraient une situation privilégiée. Les meilleurs postes leur étaient réservés. Ceux qui étaient pourvus du brevet supérieur recevaient une indemnité très appréciée,

Ainsi, à vingt ans, les uns et les autres étaient placés, tandis que les jeunes gens restés au village, ayant à fournir les cinq années de service militaire, devaient attendre jusqu'à vingt-cinq ans avant d'avoir un métier qui les mît à même de se suffire.

Aujourd'hui, pour se préparer à l'école normale, les candidats doivent presque toujours fréquenter une école supérieure pendant deux ou trois ans. S'ils ne sont pas boursiers, c'est une dépense annuelle de 400 à 500 francs. En comptant à peu près la même somme pour les dépenses de trousseau et les menus frais de l'école

normale, c'est au total un déboursé de 1,500 à 2,000 francs que les parents doivent s'imposer. Et tout n'est pas fini. A la sortie de l'école normale, les élèves-maîtres attendent plusieurs mois, quelquefois un an, une nomination. Ils ont ensuite — avant d'avoir pu réaliser quelques économies — à faire une année de service militaire. Si bien que, pendant toute cette période d'attente et de service militaire, ils retombent à la charge de leurs parents.

Autrefois, les jeunes maîtres restaient tout au plus deux ou trois ans instituteurs adjoints; ils n'obtiennent aujourd'hui une nomination d'instituteur titulaire qu'après six ou sept ans de stage. L'élévation de traitement dont les stagiaires ont bénéficié n'a pas amélioré notablement leur position. A cause de l'accroissement des frais de nourriture et d'entretien, c'est à peine s'ils peuvent subvenir à leurs besoins. Beaucoup sont obligés de se faire aider par leurs parents. Recevant 63 francs par mois, ils ont fréquemment à payer pour la table 55 francs de pension. Ceux qui veulent à tout prix se tirer d'affaire sans recourir à leurs parents ni s'endetter sont réduits à faire eux-mêmes leur cuisine. La perspective de six ou sept années de ce régime est peu engageante. Une autre conséquence de l'insuffisance du traitement est que les stagiaires, s'ils n'ont pas fait de dettes, arrivent, en tout cas, à l'âge de s'établir sans avoir fait aucune économie.

Telles sont les doléances que j'ai recueillies. En résumé, précédemment, sans dépense, après quelques mois ou tout au plus quelques années de préparation, et avant vingt ans, les jeunes gens entrés dans l'enseignement avaient une position qui, devenue définitive à vingt-deux ou vingt-trois ans, leur assurait un traitement de 900 francs. Actuellement, les instituteurs n'arrivent à une situation définitive comportant un traitement de 1,000 francs que vers vingt-sept ans, c'est-à-dire après une longue et coûteuse préparation de douze à treize ans.

La différence est grande. D'autant plus que, par suite de la réduction à trois ans de la durée du service militaire, les instituteurs, qui doivent de leur côté faire un an, sont à peu près soumis à la règle commune. L'avantage qui leur était fait a perdu presque toute sa valeur. Et il ne s'agit pas ici de l'obligation même du service militaire. On a dit quelquefois, sous le régime ancien : « La crainte du fusil est le commencement de la vocation

de bien des instituteurs ». C'était une injure gratuite faite au patriotisme des jeunes gens. On constate certainement partout que les anciens élèves-maîtres appelés à faire une année de service militaire acceptent bravement cette obligation; ils font d'excellents soldats, distingués de leurs chefs qui désireraient les conserver au régiment, aimés et respectés de leurs camarades. Non, ce n'était pas là, du moins pour les élèves des écoles normales, le vrai motif. Tout était subordonné à la question de dépense. Les parents voyaient d'un côté une position honorable acquise rapidement et à peu de frais; de l'autre, des secours d'argent à fournir pendant les cinq années de service militaire et un retard prolongé dans l'obtention d'une position.

Toutes les mesures propres à abréger la préparation à l'enseignement et à diminuer les dépenses qu'elle nécessite contribueraient donc déjà à ramener à nous le courant qui s'écarte. Mais il est d'autres moyens encore de nous le rendre favorable.

A l'heure actuelle, il n'y a plus guère que les écoles primaires supérieures et les communes voisines de ces écoles qui fournissent des recrues à l'école normale. Et c'est un grand mal. Les écoles normales sont dans l'état de végétation languissante d'un arbre dont on aurait, tout en conservant quelques grosses racines, coupé le chevelu. Elles ne retrouveront la sève et la vie qu'en se remettant à puiser dans toute l'étendue du département, en enlevant à toutes les écoles les enfants qui se font remarquer par leurs bonnes dispositions, au double point de vue de l'intelligence et de la moralité.

Si tous les candidats possibles dans chaque village pouvaient, avant de se présenter à l'école normale, passer par les écoles supérieures, il conviendrait de faire de cet intermédiaire, dont l'utilité est évidente, une obligation générale. Comme il n'en est pas ainsi, tout en développant par tous les moyens cette sorte de préparation, il faudrait ouvrir les portes de l'école normale aux candidats venus directement de l'école primaire du village. On gagnerait en quantité. Mais ne perdrait-on rien en qualité? n'objectera-t-on pas que les écoles normales ont tout intérêt, pour rendre des élèves plus instruits, à les prendre mieux préparés? A cela, ceux qui ont vécu longtemps dans les écoles normales répondront que la valeur des élèves-maîtres dépend moins de leurs

connaissances que de leurs aptitudes, de leurs qualités de cœur et d'esprit. Ils ont constaté maintes fois que les inégalités d'instruction des candidats des diverses provenances s'effacent vite. Un bon élève d'école primaire, mal préparé, mais d'intelligence vive, de volonté ferme, parvient rapidement à égaler, puis à distancer l'élève d'école supérieure, de savoir plus étendu, mais d'esprit fatigué et en quelque sorte arrivé à saturation. Aussi, quand les deux conditions ne sont pas remplies à la fois, en vient-on, faute de mieux, à préférer, à des candidats simplement instruits, des candidats « instruisables ».

C'est pourquoi je serais d'avis qu'il faut rendre l'examen d'admission plus abordable aux écoliers de village, et ne plus exiger le brevet élémentaire pour l'entrée à l'école normale.

La question vaut qu'on y insiste.

Les matières qui embarrassent les instituteurs de la campagne, et font qu'ils se désintéressent de la préparation à l'école normale, sont : le dessin, la musique, la gymnastique d'une part, les sciences physiques et naturelles d'autre part. Sans toucher à la réglementation actuelle du concours d'admission, il serait possible de faire disparaître cet empêchement. L'article 93 de l'arrêté du 18 janvier 1887 dit : « Chacune des épreuves, tant de la première que de la deuxième série, doit être appréciée par des chiffres de 0 à 20. » Le règlement est muet sur la manière de réunir les notes. Rien ne défend donc de recourir au procédé des coefficients, d'augmenter l'importance des épreuves essentielles et caractéristiques, en atténuant, par contre, celle des épreuves de dessin, de musique et de gymnastique.

En ce qui concerne les sciences physiques et naturelles, on pourrait, dans chaque département, sinon pour toute la France, donner aux instituteurs un programme précis et détaillé des questions sur lesquelles les interrogations porteraient. L'examen d'admission, de même que tous les examens de l'enseignement primaire, est actuellement conçu d'après le mode concentrique. Mais, puisque l'école normale est là pour combler les lacunes, on pourrait adopter pour cet examen le mode successif. Et l'on se montrerait particulièrement exigeant pour les connaissances de pure mémoire que pourraient acquérir tous les candidats, aussi bien ceux qui se prépareraient seuls, ou à peu près, que leurs

concurrents plus favorisés. Beaucoup de candidats nous arrivent ayant touché à tout et ne sachant rien sûrement. Notre tâche serait simplifiée et, au bout du compte, l'instruction donnée à nos élèves plus complète, si nous n'étions pas obligés de tout recommencer.

En diminuant ainsi l'étendue du programme à étudier, on trouverait le temps de faire lire davantage les aspirants et d'améliorer leur culture générale, qui laisse tant à désirer. Il y a maintenant des bibliothèques scolaires dans la plupart des villages; on leur donnerait des lecteurs. On pourrait même désigner les ouvrages à lire et y joindre des morceaux à apprendre par cœur. Ici, nous demandons chaque année aux candidats admissibles d'apprendre, pendant les deux mois qui séparent le concours de l'entrée à l'école, 400 vers, par exemple le premier chant de l'*Art poétique* et le premier acte du *Misanthrope;* ils ne s'en trouvent pas plus mal. Ils s'en trouveraient beaucoup mieux s'ils avaient lu davantage et davantage appris par cœur. Les candidats ont au village beaucoup de loisirs. A l'école normale, les élèves, pressés par les études, ont peine à se réserver le temps de lire. Tout s'arrangerait donc au mieux. Nous ferions amasser aux candidats des matériaux qu'ensuite nous mettrions en œuvre.

En second lieu, on n'exigerait plus le brevet élémentaire pour l'entrée à l'école normale. Mais cette mesure ne devrait pas entraîner le rétablissement de la division des études en deux étapes, l'une d'un an consacrée au brevet élémentaire, l'autre de deux, réservée au brevet supérieur. Cette division, qui existait autrefois ,nuisait spécialement aux enseignements de l'histoire et de la géographie, des scienc physiques et naturelles, pour lesquels les cours de première année n'étaient qu'une préface; les études définitives étaient rejetées à la deuxième et à la troisième année. Or, ces matières occupent une place considérable dans l'ensemble des études. Trois ans ne sont pas de trop pour en assurer le plein et solide développement.

En outre, les élèves, à leur arrivée à l'école, retrouvaient exactement les matières qui avaient fait l'objet de leur préparation. Aussi ne suivaient-ils que d'une attention paresseuse des enseignements dont ils étaient las. Cet effet se voit bien encore pour le cours de grammaire, qui n'est en première année qu'une

revision. Pour intéresser les élèves, et les entraîner dès la première heure, il faut des enseignements nouveaux.

Il y a donc à concilier ces deux nécessités : supprimer la condition du brevet élémentaire, et cependant ne rien changer aux programmes.

Le procédé le plus simple consisterait, cela est clair, à tenir pour brevetés les élèves-maîtres qui feraient régulièrement, et avec des notes suffisantes, les études normales. Il est incontestable que l'instruction emportée de l'école normale par tout élève capable de suivre les cours est bien supérieure à celle que suppose le brevet élémentaire. Seraient seuls obligés de se munir de ce diplôme les élèves-maîtres sortis avant la fin des trois années.

Mais on créerait par là une exception en faveur des élèves-maîtres, objectera-t-on; la règle ne serait plus égale pour tous. Si nos élèves reçoivent amplement l'instruction du brevet élémentaire, on est en droit de nous dire : « Présentez-les à l'examen ». Un dérangement de quelques jours ne saurait être une explication plausible de l'abstention.

Ce dérangement, je l'accepterais, et je laisserais les élèves-maîtres non pourvus du brevet se présenter à l'examen pendant tout le cours des études et même, dans le cas improbable d'échecs successifs, jusqu'à la veille de l'examen du brevet supérieur; on ne ferait de la possession du diplôme ni une condition d'admission, ni une condition de conservation à l'école. Qu'indique-t-il? Une certaine dose de savoir, non une aptitude déterminée à une instruction plus étendue. Puisque ce sont avant tout des intelligences ouvertes qu'il nous faut, et que nous avons pour choisir un concours d'admission et des examens de passage autrement sûrs et significatifs qu'un examen de brevet, pourquoi cette complication? Nous disposons de deux cribles, l'un à mailles fines et régulières, l'autre à mailles quelconques : après avoir recueilli le bon grain au moyen du premier crible, est-il besoin de le faire passer encore à l'épreuve du second?

Les élèves admis sans le brevet se présenteraient à l'examen à la fin de la première année; mais l'école normale ne se chargerait pas d'assurer directement leur préparation. Les cours resteraient ce qu'ils sont. D'ailleurs, pour se mettre à même de subir l'examen,

les élèves n'auraient guère qu'à revoir individuellement l'histoire et la géographie de la France, les notions de sciences physiques et naturelles étudiées avant l'entrée à l'école. Pour le surplus, ils seraient tout naturellement préparés par les enseignements de la première année, sans compter la culture résultant de l'ensemble des études, qui leur donnerait une supériorité marquée sur les autres candidats.

Ils réussiraient donc pour la plupart. Ceux qui échoueraient se présenteraient en octobre, et ultérieurement, le cas échéant, à toutes les sessions.

Quels inconvénients offrirait cette manière de faire? Je n'en vois pas. Il n'en résulterait aucune gêne pour les études, puisque l'on ne s'occuperait pas de la préparation spéciale des non brevetés. Cette préparation n'empêcherait pas les élèves eux-mêmes de suivre les études générales, car les revisions que feraient en leur particulier les candidats au brevet élémentaire auraient lieu dans le courant du mois de juillet, en même temps que celles des examens de passage, et, pour la session d'octobre, pendant les grandes vacances. On ne courrait pas le risque d'avoir de mauvais élèves, puisqu'il est entendu que le concours d'admission et les examens de passage feraient une sélection sévère.

Et par ce moyen on n'aurait à modifier ni les programmes des écoles normales, ni la réglementation des titres de capacité. Ce serait un arrangement provisoire répondant aux difficultés présentes et qui cesserait le jour où les difficultés auraient disparu. Quand les écoles supérieures et les cours complémentaires se seront multipliés, quand chaque commune possédera une école primaire de plein exercice, munie d'un bon cours supérieur, la préparation au brevet élémentaire pourra avoir lieu partout.

Dans la pratique, il est certain que beaucoup de candidats tâcheraient d'obtenir le brevet avant l'admission, afin de s'en ôter le souci. Pour les autres, j'estime que la préparation libre à l'école n'irait pas sans profit. Avec des soins incessants, une tutelle permanente, on n'habitue pas les élèves à se gouverner eux-mêmes. L'école normale mettrait à la disposition des non brevetés des moyens de travail; ils verraient à les utiliser. A l'approche de l'examen, ils feraient double besogne; ce serait un excitant

pour eux et leurs condisciples. Ces efforts individuels, au sein de la discipline collective et régulière de l'école normale, ne me déplairaient pas du tout.

La proposition qui précède n'est pas fondée seulement sur des espérances ; elle peut être appuyée d'une expérience au moins, qui a été concluante. En 1888-1889, sur treize candidats déclarés admissibles, huit, et de ceux dont nous augurions le mieux, n'étaient pas brevetés. M. le ministre en autorisa l'admission. En sollicitant cette faveur, engagement avait été pris de ne pas toucher aux programmes de première année et de laisser ces élèves se préparer seuls. Ce qui fut fait. Tous réussirent néanmoins et, au bout de la troisième année, obtinrent aisément le brevet supérieur. Quelques brevetés que nous avions refusés n'en eussent sans doute pas fait autant.

L. SIMIAND,
Directeur de l'École normale de Bonneville.

CONFÉRENCES DE M. HENRI JOLY

SUR LE RÔLE DES INSTITUTEURS ET DES INSTITUTRICES DANS LA RÉFORME DE L'ENFANCE COUPABLE ET DANS L'ÉDUCATION CORRECTIONNELLE [1]

M. Henri Joly vient de donner au Musée pédagogique une série de six conférences qu'il nous a paru utile de résumer.

La première a exposé les faits actuels, l'accroissement de la criminalité en général, l'accroissement des délits des mineurs et les caractères apparents de cette criminalité.

La seconde a recherché les causes principales du mal.

La troisième a exposé les remèdes actuellement employés par la justice et l'administration françaises.

La quatrième a raconté ce qui s'était fait de meilleur à l'étranger.

La cinquième, revenant à ce qui se fait chez nous, a expliqué comment l'école ordinaire devrait exercer une certaine juridiction sur les enfants et agir sur eux avant l'envoi en correction, tantôt empêcher cet envoi, tantôt l'assurer dans des conditions plus satisfaisantes que celles d'aujourd'hui.

La sixième a montré le rôle prépondérant que devraient avoir les instituteurs et les institutrices dans les écoles de préservation, de réforme ou de correction. M. Joly a esquissé la méthode qui, selon lui, devrait présider à la tenue de ces écoles.

I

L'accroissement de la criminalité générale est un fait qu'on peut chercher à expliquer de différentes manières, mais qu'il est impossible de nier. La statistique criminelle du ministère de la justice nous montre cette progression dans les années qui précèdent 1889. Très en retard, cette statistique s'arrête là pour le moment; mais bien des publications officielles, émanées de la Ville de Paris, de la préfecture de police, nous prouvent qu'à Paris, capitale du crime comme de tout le reste, le mauvais mouvement ne se ralentit pas, que les crimes et délits impunis (parce que les auteurs n'en sont pas découverts) augmentent au moins autant que les crimes et délits punis. La préfecture de police nous dit même que, dans les années les plus rapprochées de nous, la répression se relâche visiblement : car le nombre des individus arrêtés, relaxés sans jugement et repris de nouveau plusieurs fois dans le cours de la même année, devient de plus en plus considérable.

A la veille de 1889, on constatait que dans les quarante années qui

1. Analyse revue par le conférencier.

venaient de s'écouler, la criminalité générale avait augmenté de 133 0/0; mais ce qu'il y avait de plus douloureux, c'est que la criminalité spéciale des mineurs de moins de seize ans s'était accrue de 140 0/0, et la criminalité des mineurs de seize à vingt et un ans de 247 0/0. Eh bien, dans ces deux dernières catégories, nous avons la triste certitude que la progression ne se ralentit pas davantage. A Paris nous voyons s'élever d'année en année le chiffre des enfants arrêtés et conduits au dépôt. Il y en a maintenant près de 4,000. D'autre part, la commission de classement des récidivistes à réléguer aux colonies voit le nombre des jeunes récidivistes augmenter aussi.

Ainsi, dans la progression de la criminalité générale, le fait dominant paraît bien être l'accroissement de la criminalité spéciale des mineurs. On signale aussi l'accroissement du nombre des récidivistes. Mais les deux faits se tiennent étroitement; car plus on débute tôt dans la carrière du crime, plus on est en danger d'y rester et d'en faire une véritable profession.

Dans cette criminalité des jeunes, quels sont les actes qui dominent? C'est d'abord le vol, — puis le vagabondage, — puis l'immoralité (outrages à la pudeur et attentats ou essais d'attentats aux mœurs), — puis la mendicité, — puis la destruction de plants et récoltes.

Vient ensuite ce qu'on appelle en langage juridique le vagabondage spécial. Ce n'est autre chose que le fait de pousser à la prostitution et d'en vivre. Les grandes villes comptent maintenant des souteneurs de quatorze et quinze ans, en grand nombre...

Quand l'adolescent en est là, il entre de plain pied dans le crime violent. Rien ne développe à ce point l'indifférence à tout ce qui est bon, l'absence de pitié, et (par un contraste paradoxal en apparence, mais très logique) la jalousie imprévue, invraisemblable, féroce, enfin la cruauté qui ne compte pour rien la vie d'un homme ou celle d'une femme. Lorsqu'une créature encore jeune arrive si aisément au meurtre (non accidentel), c'est toujours par l'entraînement de cette immoralité précoce.

On a prétendu souvent, il est vrai, que le crime vient d'un écart entre la vivacité des besoins naturels et la possibilité de les satisfaire. C'est là une hypothèse que l'expérience ne justifie pas. Ceux qui volent le plus, ceux qui attentent le plus à l'intégrité et à la liberté de la personne d'autrui, ce sont ceux qui veulent jouir plus tôt — ceux qui veulent jouir plus tard — ceux qui veulent jouir autrement — que ne le demande la nature et que ne le permet justement la loi. Mille excitations factice sont suppléé chez eux aux exigences naturelles et en ont induement soit hâté, soit prolongé, soit perverti la direction.

Cette cruauté est-elle du moins le signe de caractères violents et courageux? Il s'en faut. C'est le fatalisme qui gagne de plus en plus ces jeunes âmes. S'il en fallait beaucoup de preuves, on en trouverait une, entre autres, dans la progression des suicides d'enfants de moins de seize ans. Dans la période qui s'arrête à 1840, il y avait chaque année

19 de ces suicides, en moyenne. Dans la période qui s'arrête à 1888, on en compte 68; et l'ascension est continue.

Mais reprenons une à une les étapes par lesquelles tant de mineurs en arrivent ainsi aux dernières extrémités.

La première se place à l'âge scolaire : elle est signalée par des irrégularités dans la fréquentation de l'école, irrégularités provoquées souvent par la famille, accompagnées du mépris de l'autorité sous toutes ses formes, suivies du désir de s'affranchir perpétuellement de toute obligation, de toute contrainte, de tout respect.

La seconde étape est le vagabondage voulu, systématique, organisé, successivement aidé par la mendicité et le petit vol.

En troisième lieu viennent les fréquentations de gens plus corrompus encore et de quelque âge que ce soit. C'est ici surtout que l'enfant et l'adolescent connaissent — avec le plaisir prématuré — les perversions du vice, puis commencent à s'initier à toutes les ruses des irréguliers, des rôdeurs de nuit, de ceux qui trouvent le moyen de vivre indéfiniment sans travailler.

La quatrième et dernière étape est assurée par les arrestations qui jettent l'enfant dans le milieu définitivement déclassé des postes de police, des dépôts et de la prison. Ce que le petit malfaiteur pouvait avoir encore à acquérir dans la science du mal, la prison le lui donne abondamment, sûrement et pour toujours.

Qu'on fasse bien attention à cette suite de dégradations. Une fois que la première est consacrée, les autres se suivent par la force des choses : l'enfant qui n'aura débuté que par l'école buissonnière, ou par une certaine complaisance à écouter de mauvais propos, arrive degré par degré — si aucune intervention bienfaisante ne l'arrête — aux extrémités les plus monstrueuses du crime vil, sanglant et contre nature.

II

Maintenant que nous connaissons le nombre croissant, les caractères extérieurs, le développement à rebours des enfants criminels, il est indispensable d'étudier les conditions qui leur étaient faites, soit par la nature, soit par le milieu dans lequel ils ont passé leurs jeunes années.

Sont-ce des enfants mal faits et d'une constitution qui ait déterminé dès la naissance des instincts exceptionnels et malfaisants ? Non. Tous les instituteurs savent que les enfants infirmes ou maladifs sont des êtres plutôt tristes, mais inoffensifs. D'autre part, ces enfants sont très peu nombreux à la Petite-Roquette et dans les colonies correctionnelles. Assurément, ceux qui sont entrés de bonne heure dans le vagabondage et dans le vice sont bien vite flétris et épuisés; mais c'est là le résultat et non la cause de leur existence irrégulière.

Parmi les enfants arrêtés, on compte beaucoup d'enfants atteints

d'un mal constitutionnel dû à la débauche des parents. Dans certaine colonie, on a même fait cette remarque tristement intéressante que la moitié des pensionnaires était dans ce cas. Mais la portée de cette observation est plus sociale que physiologique. Ces enfants en effet manifestent-ils des tendances spéciales, résultant directement de la maladie qu'ils ont reçue avec la vie? Nullement; mais ce sont des enfants qui — on le croit sans peine — ont eu des parents de peu de vertu et peu scrupuleux.

Il est plus certain que les enfants d'alcooliques courent des dangers spéciaux auxquels les expose leur tempérament instable, agité, facile à séduire, à tenter par tout ce qui brille. Mais ici encore on peut demander : Qu'est-ce qui fait l'alcoolisme et le tempérament alcoolique? Est-ce la nature ou est-ce la société, est-ce la famille désorganisée? La réponse est facile.

La vraie cause des déviations des enfants coupables, où donc la trouver? On n'hésite plus quand on prend la peine de la chercher dans la situation des familles. Les résultats des recherches accomplies dans des milieux nombreux et divers ont ici une gravité, une concordance et une précision extrêmement remarquables.

M. H. Joly a analysé les cas de 7,700 enfants dénombrés en une année dans l'ensemble de nos colonies correctionnelles et ayant leur situation de famille officiellement constatée par l'administration pénitentiaire. Sur ces 7,700, il n'y en avait que 1,047 qui eussent une parenté normale, c'est-à-dire qui fussent légitimes, de parents vivants et vivant ensemble et vivant régulièrement. Tous les autres étaient ou orphelins, ou issus de parents inconnus, disparus, condamnés, de mères prostituées, etc. C'était pour les enfants de parenté normale une proportion de 13.60 0/0.

Parmi ces 7,700 enfants, prenons les pires, ceux qu'on a dû envoyer dans les *quartiers correctionnels*, annexés à une prison, à cause de leur indiscipline. Le directeur d'un de ces quartiers a pris la peine d'analyser les cas de ses pensionnaires et de compter ceux qui avaient eu le bienfait d'une « surveillance normale ». Il en a trouvé 13 0/0.

Allons maintenant à ceux qui ne sont qu'au début du mal. Le *Patronage de l'enfance et de l'adolescence*, dont M. Joly est le président, a 400 pupilles. On a étudié soigneusement la situation de famille de chacun d'eux. On a trouvé que la proportion de ceux qui avaient des familles à peu près ordinaires et en apparence semblables à celles des autres était de 14.25 0/0.

Ainsi, par trois voies différentes et en se mettant en face des faits, on aboutit à des chiffres sensiblement égaux.

Mais quand on parle là de familles « normales », encore ne parle-t-on que de familles légalement ou en apparence normales. Si on pouvait s'attaquer à ce résidu de 13 à 14 0/0, que trouverait-on derrière les apparences que sont obligés de respecter les jugements de la société? Les parents sont vivants, ils sont régulièrement mariés, ils

vivent ensemble. Mais comment vivent-ils? sont-ils d'accord? et d'accord pour le bien? Donnent-ils bons exemples et bons conseils? Aiment-ils également leurs enfants? La mère qui maltraite son fils ou le repousse et voudrait le voir éloigné d'elle, ne frappe-t-elle pas dans sa personne le témoin toujours présent et toujours importun d'une faute dont elle a le remords sans en avoir vraiment le repentir? Et ainsi de suite. Il suffit de penser à tout ce qui peut se passer ainsi dans un ménage même légal, même régulier dans son aspect extérieur, pour comprendre que ces 13 ou 14 0/0 pourraient encore singulièrement se réduire, et que les cas d'enfants perdus par ce qu'on appelle la nature ou par leur propre faute sont en réalité bien infimes.

Qu'on voie donc bien en face le rôle de la famille dans la perversité des enfants mineurs. Qu'on le voie d'abord pour agir à temps, pour agir à propos, pour agir d'une façon décisive, avant les condamnations des enfants. Qu'on le voie ensuite et qu'on s'en souvienne pour régler le sort de ces mêmes enfants au jour de leur libération — provisoire ou définitive — et pour ne pas compromettre l'éducation qu'ils auront reçue en les remettant imprudemment aux mains de ceux-là mêmes qui déjà les avaient perdus.

III

En présence de ces maux s'engendrant les uns les autres, que faisons-nous en France? Beaucoup de bonnes choses, assurément. Mais il ne s'agit pas ici de louer les dévouements individuels. Il s'agit de voir et de signaler franchement tout ce qui a besoin d'être remanié dans l'ensemble du système.

Or, la pratique actuelle de la réforme ou de la correction de l'enfance coupable est remplie d'incohérences et de contradictions.

D'abord, est-il raisonnable de ne reconnaître aucun âge où la question de l'irresponsabilité pénale de l'enfant soit tranchée en sa faveur par le seul fait de son acte de naissance? « Chez vous, disait à M. Joly un éminent magistrat de Hambourg, la responsabilité commence à un an! » On peut, objectera-t-on, s'en rapporter au bon sens des magistrats. Soit! mais déjà ce bon sens est sujet à des variations qui peuvent étonner le public: de deux tribunaux voisins, qu'on a cités, l'un acquitte systématiquement tous les enfants d'un certain âge, l'autre les condamne tous. Mais il y a quelque chose de plus grave. Du moment où c'est au magistrat de trancher la question, il faut que l'enfant lui soit amené comme un inculpé ordinaire (ou à peu près) par les soins de la police. C'est ainsi qu'à Paris on commence par mettre pêle-mêle au Dépôt des enfants délinquants, des enfants égarés, des enfants abandonnés, des enfants en bas-âge avec leurs mères, et qu'en province cette promiscuité s'aggrave encore par le contact immédiat de détenus adultes. Ainsi encore, malgré tous les

efforts méritoires qu'on fait depuis deux ans pour améliorer cet état de choses, s'entretient la triste habitude de mettre des enfants de sept ans, de six ans, de cinq ans, de quatre ans même dans des postes de police, dans des voitures cellulaires, au dépôt, à la Petite-Roquette et enfin dans des colonies correctionnelles.

Prenons maintenant l'enfant traduit en justice. En vertu de l'article 66 du Code pénal, s'il est déclaré avoir agi sans discernement, « il sera acquitté », et, suivant la décision des juges, il sera ou remis à ses parents ou envoyé dans une maison de correction pour y être « élevé et détenu » pendant un nombre d'années déterminé.

Cet article 66 prête bien à la critique. Le mot de « discernement » abuse souvent les juges. S'il suffit que l'enfant sache ce qu'il a fait et sache qu'il a fait une chose défendue pour qu'on le condamne à une peine ordinaire, on enverra en prison bien des enfants qui auront été contraints par la tyrannie de leurs parents ou de personnes plus âgées auxquelles ils étaient incapables de résister. Le discernement intellectuel n'est pas tout. Il faut tenir compte de la faiblesse physique, du caractère encore impuissant et de la débilité bien naturelle de la volonté.

L'enfant cependant est, nous le supposons, « acquitté », et on l'envoie dans une colonie correctionnelle pour y être élevé et détenu. Pourquoi ce mot « détenu », qui concorde vraiment peu avec le mot « acquitté »? Sera-ce du moins l'éducation qui l'emportera sur la détention dans la suite des mesures prises ? Cet enfant qu'on a acquitté, auquel donc on veut épargner la prison, l'on commence — avant de l'envoyer dans la maison d'éducation — par le mettre et par le garder dans une prison véritable. Il y est déjà resté — et quelquefois longtemps — pendant l'instruction. Il y reste encore pendant les délais d'appel. Il y restera jusqu'à ce que l'administration pénitentiaire ait avisé au choix d'une colonie, aux moyens de l'y transporter. Tout cela dure souvent de longs mois.

Ce traitement et celui qui le suit sont-ils réglés par le souci d'une égalité raisonnable et de la justice distributive? Il est difficile de le penser. Les maisons correctionnelles sont ou des maisons privées ou des maisons de l'État. Si l'enfant est confié à une maison privée, il y trouvera des instituteurs et des institutrices, élevant un nombre d'enfants le plus ordinairement restreint : les petits garçons même, s'ils ont moins de douze ans, y seront élevés par des femmes. Si on envoie le jeune acquitté dans une maison de l'État, il y trouvera presque toujours un directeur très expérimenté et très dévoué, mais ayant peine à connaître individuellement ses cinq ou six cents pupilles; il y trouvera surtout des gardiens tous revêtus de l'uniforme pénitentiaire, sabre au côté; ce sont des hommes qui, selon leurs convenances personnelles et les hasards de l'avancement, auront été d'une prison ou d'une maison centrale à la colonie et qui n'auront rien à apprendre aux enfants, sauf le silence et l'obéissance apparente au règlement.

Deux ou trois instituteurs seront comme noyés dans ce personnel et n'auront qu'un rôle très secondaire.

Or, qu'est-ce qui a décidé que le petit acquitté serait envoyé dans une maison ou dans une autre? Le hasard, le caprice du règlement ou tout au plus la proximité de la maison et la facilité du voyage.

Supposons néanmoins que tous les enfants — quoique détenus — reçoivent dès leur arrivée une éducation bienfaisante. Une éducation destinée à réformer un enfant demande au moins autant de temps qu'une éducation destinée à le former. Comment comprendre que, si souvent, les tribunaux envoient un enfant en correction pour un an ou pour deux ans? C'est assez pour qu'il mette le trouble dans la colonie: ce n'est pas assez pour qu'il s'y amende, y apprenne un métier et prenne décidément le goût et l'habitude du bien.

Pour quelle raison d'ailleurs ne l'avait-on pas remis à ses parents, comme le permettait l'article 66? Parce que ses parents n'offraient aucune garantie, assurément! Alors pourquoi le renvoyer si vite à cette même famille qui ne peut que tolérer, faciliter ou aggraver sa perversité? Avec un certain nombre de mois de prison, l'on peut se flatter d'avoir puni, d'une manière exemplaire, tel homme condamné. Peut-on se flatter d'avoir élevé, en si peu de temps, l'enfant qu'on avait cru devoir acquitter?

Enfin, pourquoi s'être intéressé ou avoir paru s'intéresser à la destinée sociale et morale d'une fille ou d'un garçon, si, quand on le libère, on l'abandonne à son sort? Ce n'est pas ce que l'on fait toujours, sans aucun doute, et ici bien des progrès ont été réalisés, bien des œuvres ont été fondées; mais a-t-on fait tout le nécessaire? Pour le condamné adulte, le fait essentiel est la répression, parce qu'avant tout il faut être juste et rassurer les honnêtes gens. Le patronage vient ensuite. Mais pour l'enfant élevé en correction, c'est le patronage à la sortie qui doit être le but par excellence et la fin à laquelle tout le reste sera subordonné. Or, nous sommes encore bien loin d'avoir une telle organisation; trop d'enfants sortent encore de la colonie pour rentrer dans des familles indignes et chercher leur vie comme ils le peuvent. De là le nombre trop considérable de récidives parmi les libérés de nos colonies et surtout parmi les libérés de nos colonies publiques.

IV

Que fait-on à l'étranger? s'est demandé M. Joly, après avoir visité lui-même les maisons d'éducation correctionnelle de la plus grande partie de l'Europe? Qu'avons-nous à y imiter?

Il faut rappeler d'abord que ce qui a donné l'élan à toute l'Europe, c'est la loi française de 1850; elle faisait appel à l'initiative privée pour fonder les maisons d'éducation correctionnelle: elle réservait l'action de l'État pour les cas où celle des individus et des associations aurait été reconnue insuffisante. L'appel fut entendu en bien des

endroits, et aujourd'hui les pays civilisés peuvent se partager en deux grands groupes : ceux où l'État a réagi contre cet appel de la loi française (nous avons réagi nous-mêmes plus que les autres), et ceux où cet appel a été suivi d'une façon persévérante et méthodique.

Là où l'État a voulu trop directement intervenir, comme en Prusse, comme en Belgique même, il en est arrivé très vite à ce qu'il y a de plus dangereux en pareille matière, aux maisons de quatre, cinq, six cents pensionnaires. Surveiller pareil nombre d'enfants, quand leur éducation a été commencée et demeure secondée par de bonnes familles, cela est encore possible. Quand il s'agit de réformer des enfants et de suppléer ou plutôt de remédier à l'action des parents, il n'en est plus de même.

La Belgique a trouvé cependant un palliatif dans des subdivisions et des classifications très ingénieuses. Mais où la différence des deux méthodes éclate de la façon la plus instructive, c'est lorsqu'on met en présence des grandes maisons françaises ou prussiennes les petits établissements du grand-duché de Bade et de la Suisse.

En ces deux pays, il est de principe qu'une école de réforme ne doit pas compter plus de soixante enfants. Encore les divise-t-on (surtout en Suisse) par petites « familles » dont chacune a son chef responsable d'elle, vivant avec elle dans le modeste appartement qu'on lui ménage au milieu de la maison commune, la gouvernant enfin comme un vrai père. Cela n'empêche pas les membres des diverses familles de se mêler aux autres enfants dans les classes et dans beaucoup d'exercices. Mais enfin toute famille a son individualité dans la maison, de même que dans chaque famille on s'applique à respecter en chaque enfant son individualité propre.

Le « Refuge » (Rettungsanstalt) de la Suisse n'est guère, en somme, qu'un internat primaire placé à la campagne, toujours dans un joli site, et où, en dehors des heures de classe, les enfants sont occupés au travail du jardin, de l'étable et des champs. Les directeurs et les maîtres des refuges sont tous des instituteurs, pris dans les rangs du corps enseignant ou préparés à leur rôle spécial par un cours normal créé dans l'une de ces maisons. Aucun autre élément que l'élément pédagogique ne se mêle à eux. Rien ne distingue leur situation de celle des instituteurs ordinaires, sinon qu'ils paraissent entourés par la population de plus de considération encore et de respect.

La plupart de ces maisons sont fondées par des associations libres, comme seraient chez nous soit l'Union française pour le sauvetage de l'enfance, soit le Patronage de l'enfance et de l'adolescence. Elles sont soumises, comme toutes les écoles, à la surveillance de l'État ; mais pour allier au bénéfice de la liberté celui de l'organisation et de l'unité, leurs directeurs se réunissent chaque année en un congrès où se discutent les questions de méthodes, les résultats, les projets de réforme.

De plus, ces refuges sont unis par une organisation du patronage qui, dans le grand-duché de Bade surtout, est admirable. Chaque

district a son comité qui correspond avec les autres comités et avec un comité central. Grâce à l'unité de ce réseau, pas un enfant en danger moral n'échappe à l'action du patronage. Et à peine est-il signalé que l'examen de son cas individuel permet de l'envoyer dans la maison qui lui convient le mieux. Puis, quand il sortira, la même tutelle le reprendra pour lui procurer le placement le meilleur possible, l'y maintenir et l'y assister. Un tel patronage ne surveille pas seulement les enfants: il s'intéresse aux établissements, il les connaît tous, il les *cote*, pour ainsi dire; il prévient ainsi les écarts ou les excès auxquels une entreprise trop particulière serait parfois tentée de se laisser aller.

Les résultats du système sont faciles à apprécier. Alors que la récidive des enfants sortis de nos grandes maisons d'éducation correctionnelle est de 20 0/0 dans les premières années de liberté et quelquefois dépasse 40 0/0, en Suisse la récidive des enfants élevés dans les Refuges n'est que 2 1/2 0/0.

Les résultats obtenus dans le grand-duché de Bade sont aussi bons.

V

Revenons à la France, et cherchons comment on pourrait profiter de ces exemples.

La première chose à faire serait d'essayer de diminuer le nombre des enfants qui comparaissent devant la justice. On peut y arriver de plusieurs façons. La France est, à l'heure actuelle, la seule nation de l'Europe (avec la Turquie), qui ne pose pas un âge au-dessous duquel un enfant est présumé irresponsable et ne doit relever ni de la police proprement dite, ni des tribunaux.

S'il était entendu que des enfants de cinq à dix ans, par exemple, ne doivent pas être *jugés* par les juges ordinaires, toute la procédure déprimante et démoralisante qu'on leur applique n'aurait plus de raison d'être; les tristes sociétés qu'on leur donne leur seraient évitées; et il faudrait chercher autre chose.

A l'heure actuelle, l'école — dont ils doivent relever — est-elle armée suffisamment? Elle ne l'est ni contre eux, ni contre les enfants plus âgés qui doivent user d'elle, car l'application de la loi sur l'instruction obligatoire et sur la régularité de la fréquentation scolaire est mal assurée. Le maître n'a pas non plus une autorité qui puisse suppléer à l'insuffisance d'une famille insouciante ou dépravée.

M. Joly a déjà proposé (cette idée fut analysée et approuvée dans la *Revue pédagogique*) de constituer dans les écoles une sorte de tribunal pédagogique ou scolaire qui comprendrait le directeur, un instituteur-adjoint, deux délégués, et que l'inspecteur primaire pourrait toujours présider.

Tout enfant placé dans la sphère de cette école, qui ne justifierait pas recevoir ailleurs une instruction primaire, selon les exigences de

la loi, serait sous la juridiction de ce tribunal. On considérerait d'abord qu'il est sous l'autorité de l'école pendant le temps qu'il met à se rendre de la maison paternelle à l'école et de l'école à la maison paternelle. Ce serait là comme une fiction, mais légitime, et qui aurait une grande importance : car M. Joly a montré que la plupart des méfaits auxquels s'exercent les enfants mal élevés ont lieu dans de semblables moments. Il n'y aurait même aucun inconvénient à étendre cette juridiction à tous les actes mauvais que l'enfant commet hors de chez lui, le jour ou la nuit, à ceux que les parents dénonceraient eux-mêmes ou qui auraient été signalés publiquement par des témoins authentiques. Bien des faits de violence et d'immoralité, bien des vols pourraient être ainsi prévenus, et beaucoup d'autres pourraient être reprimés sans qu'on enrégimente trop tôt l'enfant dans l'armée des détenus et des déclassés.

De quelles punitions l'enfant serait-il frappé? On trouverait aisément des tâches ou des corvées à exécuter dans l'école même, et, au besoin, toute école aurait quelques cellules de punition, aménagées de manière à valoir mieux que le violon (ce qui ne serait pas difficile).

Par là — sans arbitraire et sans responsabilité dangereuse pour telle ou telle personnalité — serait renforcée l'autorité de l'école. Par là les enfants en danger moral, qu'un patronage libre n'aurait pas recueillis à temps, pourraient être suivis. Aucune atteinte ne serait portée à la liberté; aucun tort ne serait fait aux sociétés privées qui, à l'heure actuelle ou dans l'avenir, peuvent rechercher les enfants en péril et leur offrir une famille d'adoption. Mais on aviserait au sort de ces enfants irréguliers qui se font successivement inscrire à plusieurs écoles et qui n'en fréquentent aucune, ni publique, ni privée. Quant aux enfants plusieurs fois cités ou punis, s'il était reconnu que leur redressement, dans les conditions ordinaires et à l'école commune, est devenu impossible, le tribunal scolaire aurait qualité pour les désigner à l'administration compétente et les faire passer directement à la maison de réforme ou de correction. Mais alors leur cas aurait été instruit par une autorité pédagogique, et la mesure prise envers eux ne serait considérée que comme une mesure en quelque sorte scolaire, sans intervention prématurée du gendarme et du gardien de la prison commune.

En d'autres termes, on ne peut admettre qu'entre l'école ordinaire et tout l'appareil répressif et pénitentiaire de la justice proprement dite il n'y ait rien. Actuellement, l'instituteur donne ses soins à l'enfant régulier; sur l'enfant irrégulier, vicieux ou mauvais, il ne peut rien, que l'abandonner à des hasards auxquels mettra fin l'action de la police. Il faut étendre l'action de l'école; il faut que ce milieu qui existe entre l'école ordinaire et la maison de correction soit rempli par l'école même, pour que, degré par degré, cette même école pénètre dans le domaine de la correction et s'y installe avec le rôle prédominant, sinon souverain, qui lui est dû, dans l'intérêt de l'enfant et dans l'intérêt de la société.

VI

Arrivons enfin (il ne fallait pas y arriver trop tôt) à la vraie maison de réforme ou de correction. Que peut y être précisément le rôle du corps enseignant?

Actuellement, c'est l'État qui chez nous tend, depuis quelques années, à disposer en maître de l'éducation correctionnelle. Sans discuter davantage cette question, l'on peut envisager trois hypothèses ; ou l'État continuera à réclamer pour lui de plus en plus la direction effective de ce service, — ou l'initiative privée reprendra, à l'aide des associations, des sociétés de patronage, des congrès, une situation semblable à celle qu'elle a su garder dans la République helvétique, — ou enfin il y aura des combinaisons, des compromis; l'administration gardant la haute main, mais déléguant une partie de ses pouvoirs sous des conditions que nous n'avons pas à examiner dans le détail.

Or, rien n'empêche que dans l'un comme dans l'autre de ces trois cas, le rôle des instituteurs ne devienne ce que l'on souhaite ici. Que l'administration les prenne sous ses ordres directs et, qu'au lieu d'en avoir un ou deux, comme aujourd'hui, dans une colonie, elle en ait douze ou quinze, — que le ministère de l'instruction publique prenne ces écoles à son compte ou qu'il prête ses brevetés à l'administration pénitentiaire, comme il prête des professeurs aux ministères de la guerre ou de la marine, — que les instituteurs appelés à collaborer à cette nouvelle œuvre soient délégués en plus grand nombre dans des colonies privées en y gardant tous leurs droits à l'avancement et à la retraite, — qu'on leur permette enfin de fonder personnellement, dans ces mêmes conditions, des écoles leur appartenant, — toutes ces solutions sont possibles; et dans chacune d'elles il est permis de remplacer l'action répressive par l'action pédagogique.

On objectera peut-être : Si les éducateurs ou pédagogues proprement dits doivent garder la prépondérance jusqu'à treize ans, n'est-ce pas plus tard à un autre personnel, à une direction professionnelle, industrielle, qu'il faut s'adresser? Cette objection est spécieuse. Mais quand on y réfléchit, on se persuade vite qu'il n'y a pas lieu d'arrêter l'éducation réformatrice à l'âge où s'arrête l'éducation normale, du moins dans l'enseignement primaire. D'abord combien d'enfants ne *retire*-t-on qu'à treize ans et même au delà, sans que leur éducation ait été même commencée! Puis, les enfants dont il s'agit sont tous des natures à reprendre en sous-œuvre et à reconstruire, pour ainsi dire, pièce à pièce. Le rôle de l'éducateur doit rester prépondérant jusqu'au bout. Et pour l'être, il ne faut pas qu'on se borne à des lecons techniques et à de la morale apprise par cœur : il faut que la même influence moralisante suive et accompagne l'enfant partout.

Toutes ces écoles d'ailleurs ne doivent pas être conçues sur le même modèle. Si on a pu demander avec tant d'autorité[1] pour les enfants

1. M. Gréard.

normaux « une éducation diversifiée », à plus forte raison en faut-il une telle pour les enfants irréguliers ou déclassés. Ici, on ne peut se borner à une instruction générale en laissant aux familles le soin d'en tirer le parti qu'elles veulent. Il s'agit de conduire, de placer, de classer l'enfant dans la situation qui paraît possible pour lui; car si on l'abandonne tout à son initiative, à plus forte raison si on le remet entre les mains de la famille qui l'a déjà perdu... ou laissé perdre, on compromettra tout le fruit des années antérieures; et c'est ce qui n'arrive que trop souvent. Or, pour classer de pareils enfants, il faut varier les genres d'apprentissage et préparer les uns et les autres à des milieux déterminés. Ceci, disons-le en passant, est une raison de plus pour admettre, avec la collaboration de l'État, du département, des communes, des diverses confessions religieuses, des sociétés laïques et des individus mêmes, un certain nombre de combinaisons souples et de types qui ne soient pas tous coulés dans le même moule.

Il faut des écoles de *préservation* pour les enfants dont les conditions de famille, évidemment périlleuses, n'ont pourtant pas eu le temps de produire de trop mauvais effets. Il faut des écoles de *réforme* pour les enfants déjà gâtés. Il faut des écoles de *correction* pour les enfants plus près du délit et même du crime Et dans chacune de ces catégories, il est encore souhaitable d'introduire certaines variétés.

Cette variété d'ailleurs n'empêche pas de reconnaître des règles générales qui sont les suivantes :

1° On commencera toute fondation nouvelle avec peu d'enfants. La nature du premier noyau exerce une action décisive sur l'esprit d'une institution. Il faut donc, ce premier noyau, le bien connaître et le bien former. Si l'on débute avec une masse confuse, d'origines très diverses et où les mauvaises, comme il faut s'y attendre, prédomineront, on installera, en quelque sorte, le désordre en permanence, et on en fera la loi de l'établissement. Si on infuse un bon esprit aux premières recrues, celles-ci l'infuseront à leur tour à celles qu'on leur ajoutera dans la suite.

2° Elles y réussiront d'autant mieux qu'on les accroîtra progressivement et peu à peu, de manière à pouvoir promptement se rendre compte de ce que chaque arrivant apporte et de ce qu'il prend. Autrement il faut du temps pour bien connaître ces natures dont le mensonge et l'hypocrisie ne sont pas les moindres défauts. Récemment l'administration pénitentiaire, s'étant vue obligée de fermer une vaste colonie de jeunes filles, avait envoyé celles-ci dans divers établissements par groupes de trente, quarante, cinquante et même cent. M. Joly dit avoir vu lui-même sur place les effets fâcheux de ces envois en masses. Les nouvelles recrues apportent avec elles des habitudes et des traditions difficiles à vaincre : elles exercent dans leur nouveau milieu une propagande d'autant plus dangereuse qu'elles en ont toutes également le secret.

3° L'accroissement prudemment progressif de la maison étant une nécessité, il serait téméraire de viser trop tôt à faire grand. Qu'on ne se dise pas tout de suite : « J'aurai deux cents, trois cents enfants, et je choisis mon installation en conséquence ». Ou l'on se chargera dans les débuts de frais encore inutiles et qu'on ne sera pas capable de supporter, ou l'on se hâtera de remplir son établissement de petits travailleurs et l'on tombera dans les inconvénients qui viennent d'être signalés. D'un côté, péril financier; de l'autre, péril moral : tous les deux sont à éviter.

4° Si le nombre a augmenté peu à peu et par le succès croissant de l'œuvre, on prendra garde que ce succès même ne la compromette. On parera aux inconvénients du nombre en subdivisant les enfants, en les groupant, en s'ingéniant à avoir plutôt deux petits établissements distincts qu'un seul trop grand. On tentera aussi à alléger les effectifs en rendant aussitôt que possible à la vie ordinaire les enfants qui paraîtront en état d'y retourner. Si l'on se tient exactement au courant des situations de famille, on saura quels sont les changements qui préparent à tel ou tel enfant, dans la vie libre, un milieu régularisé ou assaini. On discernera aussi chez les pensionnaires les progrès du bon sens et les approches d'une maturité qui permet ou de les engager dans l'armée ou de les placer chez d'honnêtes patrons : les placements, quand ils sont bien faits, n'ont pas seulement l'avantage de mettre plus tôt les pupilles sortants dans une existence moins factice et, pour ainsi parler, plus sociale; ils sont aussi pour ceux qui restent un encouragement et une leçon. Bien des directeurs expérimentés de nos maisons correctionnelles estiment que lorsqu'un de leurs pupilles a pu être ainsi placé avant son service militaire, cela vaut mieux pour lui que de passer directement de la maison d'éducation correctionnelle au régiment.

Telle est la voie dans laquelle il est à désirer qu'on entre progressivement, mais résolument. C'est le moyen de ne pas perpétuer l'existence de ces prétendues classes ou races criminelles qui ne doivent que bien peu de chose à la nature, à la naissance, à l'hérédité, mais qui doivent presque tout à ce qu'il y a eu de mauvais dans une première, puis dans une seconde éducation. Et par seconde éducation, entendons ici celle qu'on a eu la prétention de leur faire donner par un personnel uniquement dressé à la direction de la vie pénitentiaire : elle ne pouvait que consacrer ces enfants comme des condamnés et comme des êtres qui, avant même d'être entrés dans la vie sociale, étaient déjà des déclassés.

Une éducation donnée par des personnes uniquement vouées à l'éducation pourra bien plus utilement fournir des hommes comme les autres et faire rentrer dans les cadres de la société honnête ceux qui avaient été en danger de s'en voir exclus pour toujours.

CHARLES BIGOT

La *Revue pédagogique* a perdu en Charles Bigot un de ses plus fidèles collaborateurs. Les dernières pages qu'il ait données au public ont été pour nous ; et cette « Causerie littéraire » du mois de mars, où il nous entretenait notamment du dernier livre de M. de Vogüé et de l'œuvre de Taine, bien qu'écrite ou plutôt dictée au milieu des plus atroces souffrances, ne le cède ni pour l'aisance et la bonne grâce de la forme. ni pour la netteté du jugement, à aucune de celles par lesquelles, durant tant d'années, en nous tenant au courant de tout ce qui se produisait de notable dans les lettres françaises, il nous a charmés, instruits et fait penser.

Pourtant ce n'est pas là l'unique raison, ni même la principale, que nous ayons de rendre hommage à la mémoire de ce parfait honnête homme et de ce vaillant écrivain. N'eût-il pas été notre ami, nous devrions encore saluer en lui, au moment où il nous quitte, un des meilleurs ouvriers de cette œuvre qui prime tout à nos yeux et qui domine l'histoire de notre temps : la régénération de la France par l'éducation.

I

Charles Bigot naquit à Bruxelles en 1840, de parents français. Son père, médecin de valeur, était Normand ; et c'est d'Alençon qu'il arriva à Sainte-Barbe en 1858 pour se préparer à l'École normale. Il y entra en 1860, dans la promotion de MM. Georges Morel et Foncin, entre autres, qui se lièrent avec lui d'une profonde amitié. M. Foncin, sur sa tombe, évoquant avec une précision émouvante le souvenir de ces années, a tracé de Bigot normalien un portrait plein de fraîcheur et de vie que je voudrais pouvoir reproduire, car c'est déjà celui de l'homme que nous avons connu quinze ans plus tard. Ç'a été, en effet, un trait charmant du caractère de Bigot de conserver, dans sa pleine maturité et jusque dans les épreuves les plus terribles, ce qu'il y a de meil-

leur dans la jeunesse : la vivacité et la franchise des impressions, la chaleur des sympathies, le désintéressement, la foi en l'idéal, le mépris décidé de toute vilenie.

Il sortit de l'École normale agrégé des lettres et partit en 1864 pour l'École française d'Athènes, c'est-à-dire d'abord pour Rome, étape obligée, que nul ne s'aviserait de brûler volontairement. Ce premier séjour à Rome et ceux qu'il y fit dans la suite eurent de deux manières sur la vie de Bigot une influence décisive. Il connut là l'élite des artistes de sa génération, se fit autant d'amis de la plupart des peintres, sculpteurs, architectes, musiciens, en qui s'incarne aujourd'hui l'art français, et, s'initiant auprès d'eux à l'esthétique générale comme il avait fait par ses études à l'esthétique littéraire, se prépara inconsciemment à devenir un des critiques d'art les mieux informés, les plus respectés de notre temps. D'autre part, c'est à Rome aussi qu'il connut par Henri Regnault l'excellent portraitiste américain M. Healy et sa belle famille, dans laquelle il trouva la femme supérieure qui devait être la compagne de sa vie.

Il y a diverses manières de profiter du séjour d'Athènes, qui ne s'excluent pas sans doute, mais ne s'unissent pas non plus nécessairement. La plupart des élèves de l'École se donnent à l'érudition, entreprennent, s'ils le peuvent, des fouilles archéologiques : c'est ce que nous regardons, en général, comme leur fonction propre. Mais ainsi ne l'entendaient pas ceux de nos vieux maîtres qui étaient de purs humanistes. J'ai entendu l'un d'eux déplorer amèrement, comme une sorte de trahison, qu'un premier agrégé des lettres, homme de goût et déjà un écrivain, pût laisser là les humanités « pour aller ramasser des pierres en Béotie ». Tout le monde n'a pas d'ailleurs la bonne fortune de faire une découverte. Il arrive donc nécessairement qu'une partie de ces jeunes gens reviennent, je ne dis pas les mains vides, car on peut trouver que ce sont parfois les plus riches, mais avec le gain tout intime qu'on rapporte du plus beau des voyages, fait dans les plus heureuses conditions : avec une moisson de connaissances et de souvenirs, l'esprit élargi, le goût formé, l'âme à jamais exaltée par des émotions ineffaçables. C'est de ceux-là que fut Bigot.

Au temps où lui et ses camarades revinrent d'Athènes, l'Uni-

versité n'avait pas comme aujourd'hui des maîtrises de conférences dans les facultés à leur offrir, pour leur permettre de mettre aussitôt en œuvre leur acquis, et de faire leurs thèses en attendant des chaires d'archéologie ou de littérature grecque. C'étaient des chaires de lycées qu'on leur donnait, et non pas toujours supérieures à celles qu'ils auraient eues au sortir de l'École normale. Il fut professeur de rhétorique à Cahors, et bientôt après à Nevers. C'était un grand luxe que de donner de tels maîtres à de si modestes écoliers; mais quelle bonne fortune pour ceux-ci, quand ils se trouvaient avoir de l'étoffe! Bigot eut sur plusieurs une influence décisive, et tous ont gardé de lui un vivant souvenir.

Il professait la rhétorique à Nîmes en 1870-71. Exalté par nos désastres, ardemment en quête des moyens de panser nos blessures, son patriotisme se trouva à l'étroit dans une classe. Il crut user d'un droit élémentaire, ou plutôt remplir un devoir civique, en prenant publiquement et résolument part aux luttes politiques du moment, car elles mettaient en danger la liberté, en dehors de laquelle il ne voyait point de salut pour le pays. Mais, comme la liberté était menacée précisément par le pouvoir qui avait, on ne peut dire la garde des institutions, mais la charge de suppléer aux institutions en ruine, c'était chose hardie à un fonctionnaire que de se réclamer d'elle avec cette décision et de prendre sa défense dans la presse. Les articles de Bigot dans le *Gard républicain* furent incriminés par ses chefs, et il donna sa démission.

La *Gironde* se l'attacha aussitôt. Il s'y révéla journaliste aussi ferme qu'élégant, d'une fécondité, d'une facilité, d'une variété de ressources qui n'avaient d'égale que la sûreté de son caractère et la dignité de sa plume. Ces qualités grandirent encore à Paris, où le *Siècle* l'appela dès l'année suivante. Elles parurent dans leur éclat au *XIXe Siècle*, durant les années où il fut avec About et Sarcey une des colonnes de ce journal, qui était lui-même, on s'en souvient, au tout premier rang de la presse française par l'étendue de son influence, comme par la valeur de sa rédaction. Simultanément ou par la suite, Bigot écrivit aussi dans le *Gagne-Petit* et la *République française*, puis dans les revues les plus diverses. A la demande d'Eug. Yung, il donna à la *Revue poli-*

tique et littéraire, en réponse à la *Question du latin* de Raoul Frary, cette brillante série d'articles qui forma son excellent livre : *Questions d'enseignement secondaire*, et il fit dans la même revue, durant de longues années, le compte-rendu annuel du Salon. La *Nouvelle Revue*, la *Gazette des Beaux-Arts* recherchèrent sa collaboration. La *Revue des Deux-Mondes* publia de lui une critique du roman naturaliste qui fut une des premières et des plus vives protestations du bon sens contre les horreurs et les laideurs voulues par lesquelles un puissant écrivain, gâtant à plaisir les plus beaux dons, compromettait le renom du goût français.

En même temps, il donnait des livres dont nous parlerons tout à l'heure : *Les classes dirigeantes* (1875), *La fin de l'anarchie* (1878), surtout cet admirable *Petit Français* (1883), que l'Académie française s'est honorée en couronnant.

Viendront ensuite *Raphaël et la Farnésine* (1884), *Grèce, Turquie, le Danube* (1886), écrit au retour d'un nouveau voyage en Orient, *De Paris au Niagara* (1887), au retour d'un voyage aux États-Unis, où il représenta le syndicat de la presse parisienne à l'inauguration de la statue de la Liberté de Bartholdi, enfin *Peintres français contemporains* (1888).

Mais, éducateur dans l'âme, ni le journal ni le livre ne suffisaient encore à son activité. Il eut la nostalgie de l'enseignement. En 1880, il succéda à Paul Albert comme professeur de littérature à l'École militaire de Saint-Cyr. Presque en même temps, on lui demandait de donner des cours à l'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses, puis à celle de Saint-Cloud. Il se mit avec tout son cœur dans ces enseignements. Ne s'agissait-il pas de faire connaître et aimer le génie de la France d'un côté à nos futurs officiers, de l'autre à l'élite des maîtres et maîtresses destinés à former le personnel enseignant des écoles primaires, c'est-à-dire l'âme de notre peuple! La sincérité cordiale de sa parole lui concilia aussitôt ces auditoires si différents. Nulle rhétorique; point d'érudition vaine et encombrante. Le patriote, le citoyen libéral, le moraliste laïque parurent en lui sans rien d'étroit ni de sectaire; il conquit d'emblée la confiance affectueuse des élèves, le respect au moins et l'estime de ceux-là même que leur éducation antérieure fermait en partie à son action.

Ce fut un beau moment dans la vie de Bigot que les années où nous le vîmes mener de front toutes ces tâches, non seulement sans fléchir, mais avec l'ivresse de l'activité utile et joyeuse, aussi complètement à chaque besogne que s'il n'en avait eu qu'une, toujours de loisir pour ses amis, toujours gai, accueillant, hospitalier, jouissant du monde qu'il connaissait mieux que personne, recherché dans les salons, mais préférant encore à tout l'intime causerie avec des camarades autour de son heureux foyer. « Nulle part, dit-il dans l'avant-propos du *Petit Français*, on ne travaille autant qu'à Paris. » Il en était la preuve vivante. Hélas! il le fut aussi de cette vérité désolante que, nulle part, il n'est plus difficile de garder la mesure dans le travail. Entre les oisifs qui ne font rien qui vaille et les laborieux qui se tuent sans s'en apercevoir, il n'y a presque point de milieu. Et, chose non moins déplorable, il n'est pas rare que des laborieux même, qui auraient eux aussi des talents, cherchent longtemps en vain l'emploi de leurs facultés, pendant que plient sous le faix ceux que la notoriété a tirés de pair.

Qui pourrait ajouter impunément, aux fatigues du journalisme quotidien, — les pires de toutes, — les fatigues de l'enseignement et de la production littéraire (suffisantes à elles seules pour avoir raison des plus robustes)? Sans parler de la critique théâtrale, que Bigot avait conservée au *Siècle*, et qui, dans des conditions particulièrement excitantes, insidieuses par conséquent, l'amenait à prendre sur ses heures de repos. Tout à coup sa santé parut atteinte. L'avertissement fut cruel, et malheureusement tardif, le jour où sa main ne put plus tenir elle-même cette plume dont il avait si bien usé. Il ne se fit pas d'illusions, mais il se soigna en conscience, fut étonnant de sang-froid et de courage dans cette lutte de plusieurs années contre un mal implacable : lutte d'une belle intelligence, lumineuse jusqu'à la dernière minute, contre les organes qui lui refusaient leur service; lutte d'un cerveau merveilleusement intact contre la révolte des nerfs surmenés.

Sa maison n'en fut que plus chère à ses amis; son commerce n'en était que plus attachant. Il ne quitta qu'une à une ses occupations, le plus tard possible, et à mesure que la maladie l'y forçait; alla à Saint-Cyr notamment, aussi longtemps qu'il put s'y rendre avec le secours dévoué de son jeune collègue, M. Maurice

Albert. Il ne voulait battre en retraite qu'en bon ordre, et réussissait, chose à peine croyable, à le faire sans découragement apparent, avec une sérénité presque souriante, qui nous remplissait d'admiration. Personne de nous ne l'entendit jamais se plaindre. On eût dit que l'affection sans bornes qui veillait sur lui faisait vraiment ce miracle de lui conserver l'illusion. Elle faisait mieux, elle s'était mise avec lui à ce niveau où l'on n'a plus besoin d'illusions pour faire bon visage à sa destinée. Elle lui adoucissait les perspectives même que rien ne pouvait lui cacher. M. Alfred Rambaud, dans l'article qu'il a consacré à notre ami (*Revue Bleue* du 22 avril), après avoir mis en relief la grandeur simple d'une telle fin couronnant une vie de travail et d'honneur, termine par cette remarque : « Ce serait une page à ajouter au *Petit Français*, que la vie de Charles Bigot. » Oui. Et quel exemple y trouveraient aussi les jeunes Françaises! Et quelle réponse à ceux-là (s'il en reste) qui ont peur que la culture de l'esprit ne détruise chez la femme les vertus domestiques! Sans doute, le cœur suffit à faire des prodiges, et il en est qu'il peut seul faire, et c'est par lui surtout que valent les femmes. Mais comment ne pas faire remarquer que le cœur qui a allégé, partagé plus de cinq ans avec une incomparable abnégation le martyre de Bigot, était servi par une intelligence d'une culture raffinée, que la main qui écrivait sous la dictée de ce malade a écrit pour son propre compte des livres distingués, et qu'enfin ces conditions mêmes ont seules rendu possible cette touchante collaboration qui a été plus qu'une consolation pour notre ami, qui lui a permis de travailler avec joie jusqu'à son dernier souffle?

Charles Bigot fut un caractère. Comme il arrive aux hommes qui sont des caractères, surtout quand ils donnent à la presse et à l'enseignement le meilleur de leur activité, l'œuvre qu'il laisse ne donne qu'une idée très incomplète de celle qu'il a réellement accomplie. Ce serait donc lui faire tort que de nous attacher à ses ouvrages sans avoir d'abord insisté sur ce qu'il fut comme homme et comme journaliste.

Honnête homme dans toute la force du terme, il fut tout par-

ticulièrement un homme vrai. Il avait horreur de toute dissimulation, de tout mensonge, même des menues complaisances de langage qu'autorisent communément et qu'exigent presque nos habitudes sociales. Cela lui faisait une physionomie très particulière comme homme du monde, d'autant plus qu'il était d'une courtoisie parfaite à sa manière, ayant cette politesse rare qui est faite de sympathie vraie et de bienveillance. Mais ses sympathies n'étaient point banales. Il ne pardonnait pas volontiers aux autres les petites lâchetés, les excès de souplesse, les grâces intéressées dont il eût rougi pour lui-même. Le calcul et l'intrigue le trouvaient sans pitié. Son franc-parler lui était si cher que, plutôt que de paraître l'abdiquer, il aimait mieux forcer l'expression de sa pensée, au risque de se faire méconnaître de ceux qui ne le connaissaient pas encore. Le plus tolérant des hommes et le plus doux, le plus foncièrement libéral, put ainsi quelquefois sembler violent en ses opinions, de peur de manquer à ce qu'il leur devait. Courage rare, dont personne que je sache ne lui tint jamais rigueur, mais qui, au contraire, imposait l'estime à tout le monde, et lui fit des amis de gens d'abord prévenus.

Et il soutenait ses amis comme ses opinions. Il n'y avait qu'une chose qu'il leur préférât : la vérité. Devant elle, ou ce qu'il prit pour elle avec une bonne foi que personne n'a jamais suspectée, il fit toujours céder toutes les considérations d'un autre ordre, naturellement, par une pente irrésistible de sa nature, sans penser qu'il pût y avoir une ombre de mérite à cela. Ce trait de son caractère est deux fois remarquable chez un journaliste, dans un temps où l'on sait le rôle scandaleux de la réclame, la part des complaisances et des camaraderies dans la fabrication des renommées que la presse fait et défait d'un jour à l'autre. Lui, dans les vingt-deux ans qu'il tint la plume, n'en a pas laissé échapper une ligne qui ne fût l'expression toute pure de sa pensée. Ce critique d'art, qui connaissait familièrement tant d'artistes, ce critique littéraire qui avait pour amis la moitié des écrivains de son temps, n'a pas cédé une seule fois à la tentation de forcer l'éloge d'une œuvre par amitié pour son auteur. C'est bien plutôt de la tentation inverse qu'il avait à se défendre. Son mépris des petites chapelles et sa crainte de donner dans de plates complaisances ont dû l'empêcher bien des fois de louer aussi chaudement qu'il

eût aimé à le faire. Il aurait été, j'en suis sûr, de ces examinateurs qui, non contents de ne tenir aucun compte des recommandations qu'ils reçoivent, en savent très mauvais gré aux candidats qui en sont l'objet. Quand je le connaissais encore peu, il m'est arrivé d'appeler son attention sur une œuvre qui la méritait à tous égards, la restauration architecturale d'un temple grec, exposée alors au Salon pour la première fois, mais consacrée depuis par le jugement unanime des artistes et des archéologues. Tout ce qu'il put faire pour l'auteur et pour moi fut de n'en point parler. J'ai souvent pensé depuis qu'il n'avait sans doute pas même voulu voir cet ouvrage, dont il eût été fâché d'avoir à dire du mal, et dont il ne pouvait plus dire de bien, dès que j'avais fait la faute de le lui recommander.

Bien entendu, son indépendance n'était pas moindre ni moins ombrageuse en politique. On sent quelle force est pour une cause un homme de cette fière probité, armé d'un talent d'écrivain. Non seulement il fut toujours d'un désintéressement absolu, ne demandant, n'attendant rien pour lui-même, mais sa manière était essentiellement large et haute. Jamais une personnalité, jamais un petit sentiment. Sa prose, naturellement sereine, s'anime sous le souffle de l'idée, mais demeure toujours l'organe du bon sens public et de la plus droite raison. Si elle s'exalte à l'occasion, ce n'est jamais que pour la France ou pour la liberté; si elle s'irrite parfois, c'est seulement contre ce qui menace l'une ou l'autre. On a dit en toute justice qu'il avait honoré le journalisme français. Ce n'est pas ici une formule banale: peu d'hommes auront autant fait que lui pour placer très haut dans l'estime publique une profession qui, pratiquée de la sorte, n'est que l'exercice constant de l'activité civique.

Tout passe si vite, qu'avant peu on aura presque oublié les luttes qu'eut à soutenir la presse libérale de 1871 à 1879 pour assurer le triomphe de la République. Ceux qui s'en souviennent savent que ce ne fut pas une petite besogne, et quel service ont rendu les écrivains qui, comme Bigot, ont été sans cesse sur la brèche durant cette période héroïque. S'il leur arrivait d'être agressifs en apparence, s'il était plus naturel, par exemple, à l'esprit d'About de porter des coups que d'en recevoir, personne en réalité ne s'y trompait: leur modération égalait leur verve. Ils défendaient

simplement contre toutes les réactions coalisées la liberté, contre un réveil inouï de l'esprit théocratique l'héritage de la Révolution française. Nous leur devons, pour une part qu'il serait difficile d'exagérer, d'être restés une grande nation libre et toute laïque, ne relevant que de la raison, n'attendant son salut que de sa sagesse, et ses progrès que de ses propres efforts vers plus de lumière et de justice. Eux-mêmes, il est vrai, n'étaient en cela que les interprètes de l'esprit français; mais cet esprit s'est incarné en eux à ce moment, a pris par eux pleine conscience de lui-même. Ils ont commencé l'œuvre de son éducation politique.

Parmi les hommes d'action qui s'attachèrent dès lors à l'éducation de la démocratie, Bigot, sans contredit, fut un de ceux qui d'emblée eurent de cette grande œuvre l'idée la plus large et la plus nette. C'est qu'il était peut-être le plus philosophe. Philosophe dans sa vie au point que nous venons de voir, il ne le fut pas moins dans ses écrits. Les pages exquises ou fortes de philosophie morale et politique abondent dans ses ouvrages, où peut-être on les aurait plus remarquées, s'il les avait condensées davantage. Le malheur de ces ouvrages est d'avoir été pour la plupart des écrits de circonstance : loin des circonstances qui les ont fait naître, on ne songe pas à les relire. Que de choses pourtant y sont d'une valeur durable et absolue !

Ainsi, les *Classes dirigeantes* ont paru dans un temps où la question qu'il y traite était sans doute plus actuelle qu'aujourd'hui, parce que tous les esprits éclairés se demandaient encore alors avec une inquiétude patriotique si l'aveuglement était irrémédiable par lequel les membres de notre société qu'on eût pu croire, et qui se croyaient eux-mêmes, faits pour la diriger dans son évolution, se montraient de plus en plus incapables de la conduire, et, en se faisant une loi de la combattre en toutes ses tendances, se mettaient à plaisir hors d'état d'exercer sur elle une action. Le mal étant aujourd'hui à peu près consommé, comme Bigot, d'ailleurs, l'avait prévu, il a bien fallu en prendre notre parti; et nous avons cessé peu à peu de nous étonner de ce qui a été si longtemps un objet d'angoisse pour nous, de stupéfaction pour l'étranger. Notre démocratie a fait voir tant de ressort, déployé tant de ressources, montré tant d'aptitude à tirer d'elle-même, presque sans préparation, les guides qu'il lui fallait,

eût aimé à le faire. Il aurait été, j'en suis sûr, de ces examinateurs qui, non contents de ne tenir aucun compte des recommandations qu'ils reçoivent, en savent très mauvais gré aux candidats qui en sont l'objet. Quand je le connaissais encore peu, il m'est arrivé d'appeler son attention sur une œuvre qui la méritait à tous égards, la restauration architecturale d'un temple grec, exposée alors au Salon pour la première fois, mais consacrée depuis par le jugement unanime des artistes et des archéologues. Tout ce qu'il put faire pour l'auteur et pour moi fut de n'en point parler. J'ai souvent pensé depuis qu'il n'avait sans doute pas même voulu voir cet ouvrage, dont il eût été fâché d'avoir à dire du mal, et dont il ne pouvait plus dire de bien, dès que j'avais fait la faute de le lui recommander.

Bien entendu, son indépendance n'était pas moindre ni moins ombrageuse en politique. On sent quelle force est pour une cause un homme de cette fière probité, armé d'un talent d'écrivain. Non seulement il fut toujours d'un désintéressement absolu, ne demandant, n'attendant rien pour lui-même, mais sa manière était essentiellement large et haute. Jamais une personnalité, jamais un petit sentiment. Sa prose, naturellement sereine, s'anime sous le souffle de l'idée, mais demeure toujours l'organe du bon sens public et de la plus droite raison. Si elle s'exalte à l'occasion, ce n'est jamais que pour la France ou pour la liberté; si elle s'irrite parfois, c'est seulement contre ce qui menace l'une ou l'autre. On a dit en toute justice qu'il avait honoré le journalisme français. Ce n'est pas ici une formule banale : peu d'hommes auront autant fait que lui pour placer très haut dans l'estime publique une profession qui, pratiquée de la sorte, n'est que l'exercice constant de l'activité civique.

Tout passe si vite, qu'avant peu on aura presque oublié les luttes qu'eut à soutenir la presse libérale de 1871 à 1879 pour assurer le triomphe de la République. Ceux qui s'en souviennent savent que ce ne fut pas une petite besogne, et quel service ont rendu les écrivains qui, comme Bigot, ont été sans cesse sur la brèche durant cette période héroïque. S'il leur arrivait d'être agressifs en apparence, s'il était plus naturel, par exemple, à l'esprit d'About de porter des coups que d'en recevoir, personne en réalité ne s'y trompait : leur modération égalait leur verve. Ils défendaient

simplement contre toutes les réactions coalisées la liberté, contre un réveil inouï de l'esprit théocratique l'héritage de la Révolution française. Nous leur devons, pour une part qu'il serait difficile d'exagérer, d'être restés une grande nation libre et toute laïque, ne relevant que de la raison, n'attendant son salut que de sa sagesse, et ses progrès que de ses propres efforts vers plus de lumière et de justice. Eux-mêmes, il est vrai, n'étaient en cela que les interprètes de l'esprit français; mais cet esprit s'est incarné en eux à ce moment, a pris par eux pleine conscience de lui-même. Ils ont commencé l'œuvre de son éducation politique.

Parmi les hommes d'action qui s'attachèrent dès lors à l'éducation de la démocratie, Bigot, sans contredit, fut un de ceux qui d'emblée eurent de cette grande œuvre l'idée la plus large et la plus nette. C'est qu'il était peut-être le plus philosophe. Philosophe dans sa vie au point que nous venons de voir, il ne le fut pas moins dans ses écrits. Les pages exquises ou fortes de philosophie morale et politique abondent dans ses ouvrages, où peut-être on les aurait plus remarquées, s'il les avait condensées davantage. Le malheur de ces ouvrages est d'avoir été pour la plupart des écrits de circonstance : loin des circonstances qui les ont fait naître, on ne songe pas à les relire. Que de choses pourtant y sont d'une valeur durable et absolue !

Ainsi, les *Classes dirigeantes* ont paru dans un temps où la question qu'il y traite était sans doute plus actuelle qu'aujourd'hui, parce que tous les esprits éclairés se demandaient encore alors avec une inquiétude patriotique si l'aveuglement était irrémédiable par lequel les membres de notre société qu'on eût pu croire, et qui se croyaient eux-mêmes, faits pour la diriger dans son évolution, se montraient de plus en plus incapables de la conduire, et, en se faisant une loi de la combattre en toutes ses tendances, se mettaient à plaisir hors d'état d'exercer sur elle une action. Le mal étant aujourd'hui à peu près consommé, comme Bigot, d'ailleurs, l'avait prévu, il a bien fallu en prendre notre parti; et nous avons cessé peu à peu de nous étonner de ce qui a été si longtemps un objet d'angoisse pour nous, de stupéfaction pour l'étranger. Notre démocratie a fait voir tant de ressort, déployé tant de ressources, montré tant d'aptitude à tirer d'elle-même, presque sans préparation, les guides qu'il lui fallait,

que tout le monde a pris confiance en ses destinées, même les anciens prophètes de malheur : beaucoup ne demandent plus qu'à lui offrir leurs services, depuis qu'ils ont vu qu'elle s'en passait. Gardons-nous cependant de nous faire illusion et de nous croire au bout de nos peines. En mettant tout au mieux, si rapidement que le pays arrive à recueillir tous les fruits de ce qu'il a fait en vue de sa propre éducation, des générations seront nécessaires avant qu'il ait réparé les pertes qu'il a subies par l'abdication presque totale des classes jusque-là en possession de la fortune, de l'élégance et du crédit. Que dis-je, abdication ? Nos anciennes classes dirigeantes n'ont pas seulement refusé de conduire le mouvement, elles ont tout fait pour le refouler; de sorte que ce n'est pas sans elles seulement que la démocratie a dû s'organiser, c'est contre elles. C'est merveille, dans ces conditions, qu'elle ait si bien trouvé sa voie, et si sagement gardé la mesure. Elle l'a dû à l'élite de ses enfants, parmi lesquels Bigot fut des meilleurs. Une culture supérieure les rendait autrement prêts pour cette fonction directrice que ceux qui prétendaient l'exercer contre la volonté de la France, par droit d'héritage ou par droit divin. Mais un des grands services que le livre de Bigot rendit fut précisément d'analyser la situation avec une netteté de coup d'œil et une franchise absolue, en montrant ce qu'elle avait de hasardeux pour notre pays au milieu de l'Europe hostile. L'avertissement n'a pas été perdu, car on peut croire qu'il a contribué à faire réfléchir tels membres des anciens partis qui ont rallié enfin le drapeau. Il n'en garde pas moins sa valeur, non historique seulement, mais pratique : il vaudra aussi longtemps que la nation entière n'aura pas fini l'apprentissage de la responsabilité, acquis le discernement et recouvré le respect des vraies supériorités; aussi longtemps, à vrai dire, qu'elle ne pourra pas sans danger être divisée contre elle-même.

La *Fin de l'Anarchie*, encore plus, est avant tout une page d'histoire. C'est le résumé des luttes politiques de 1871 à 1878. On n'a rien écrit de mieux à la louange de Thiers et de Gambetta. L'auteur adjure les honnêtes gens encore défiants à l'égard de la République de venir à elle comme au seul gouvernement en harmonie avec les vœux et les besoins de la nation, au seul capable désormais de faire régner la paix publique et d'aplanir

les difficultés sociales. Ce livre non plus n'a pas vieilli autant que Bigot l'eût souhaité. S'il a sans doute pour sa part « hâté la venue du jour où il pourra être oublié sans inconvénient, ayant cessé d'être utile », ce jour, hélas! n'est pas encore venu. Les chapitres sur « les résistances des mœurs » et sur « les préjugés sociaux » sont-ils moins actuels aujourd'hui qu'ils ne l'étaient il y a quinze ans? Le « Programme de la République », tracé dans le beau chapitre final, devrait toujours être présent à tous les esprits. Constituer la démocratie et refaire l'âme de la France, telle est la mission de la République. Après avoir dit clairement, et dans une langue excellente, ce qu'il faut faire pour cela, Bigot se représente, rayonnant enfin sur la France, la démocratie telle qu'il la conçoit. « Je vois dans un prochain avenir non plus une minorité seulement en possession de l'instruction et de la fortune, mais une race tout entière s'épanouissant fière et libre, développant son génie sous toutes les formes... Quel grand et magnifique spectacle! Quel peuple pourrait montrer avec orgueil une telle pléiade de savants, de philosophes, de poètes, d'artistes? Quel pays serait plus prospère et plus riche... offrirait au monde la vue d'institutions plus nobles, d'un ordre social plus juste? Quel pays serait plus grand dans l'histoire? Où la dignité humaine serait-elle plus haute? Où ferait-il meilleur vivre? Et quelle patrie aussi mériterait d'être plus aimée de ses enfants? Avec quelle joie travailleraient-ils à l'illustrer? Avec quelle ardeur seraient-ils prêts à la défendre, à verser leur sang pour elle?... Je cherche, et je ne trouve qu'un orateur capable d'exprimer dignement un tel patriotisme : Périclès prononçant le panégyrique d'Athènes sur la tombe des soldats morts pour la patrie. »

Dans ce même « Programme » se trouvent des pages qui sont peut-être les meilleures que Bigot ait écrites, et certainement les meilleures qu'on puisse écrire sur le rôle de l'école dans une démocratie. Il y esquissait des réformes qui, pour la plupart, ont été faites depuis. Il marquait surtout le but avec une rare ampleur de vue, indiquant à larges traits, de la salle d'asile à l'Université, la hiérarchie des institutions par lesquelles notre société devait mettre en valeur toutes ses ressources, susciter de son sein « tous les talents, toutes les nobles ambitions, toutes les bonnes volontés vaillantes », et de plus en plus « mettre chacun à

sa place, selon ses aptitudes, son énergie et sa valeur ». Les *Questions d'enseignement secondaire* sont déjà posées là, et presque plus hardiment qu'il ne les traitera dans la suite, quand son camarade Frary, dépassant le but par sa *Question du latin*, l'aura alarmé sur l'avenir des vieilles études classiques, dont il voulait la réforme, mais non la mort. Mais le point essentiel, pour lui, c'était dès lors, ce fut toujours, que l'éducation nationale fût une, du haut en bas, non coupée en deux par un fossé ; que l'enfant du peuple ne fût pas voué *a priori* à un minimum d'instruction sans nulle vertu éducative, pendant qu'un petit nombre de privilégiés, seuls destinés à s'instruire vraiment et à s'élever, aborderaient trop tôt comme à dessein et feraient durer comme à plaisir, sans fruit proportionné, une culture inutilement archaïque. L'enseignement secondaire, relié avant tout à l'enseignement primaire de manière à lui faire suite, devait être vivifié dans ses méthodes quant à sa partie traditionnelle, et diversifié d'autre part, rajeuni pour mieux répondre aux besoins que la culture gréco-latine laisse en souffrance. Mais surtout il fallait que l'affranchissement intellectuel des petits fût une réalité, que la véritable égalité fût fondée, autant qu'elle est de ce monde, que, sous la blouse et sous l'habit, l'homme intérieur fût le même autant que possible, que tous les Français enfin eussent une même âme.

C'est parce que telle était la philosophie politique de Bigot et tel son patriotisme, que le *Petit Français* est son chef-d'œuvre. Ce critique était au fond une nature religieuse. J'étonnerai peut-être quelqu'un en le disant, mais je ne dirais pas toute ma pensée si je ne disais qu'il a cru à l'honneur, au bien, à la patrie surtout, d'une foi proprement religieuse. « Le péril de la civilisation, c'est l'effacement de l'idée de patrie... Il faut aimer la patrie avant l'humanité, plus que l'humanité... surtout quand cette patrie est la France. » Resserrer, fortifier la solidarité de tous les enfants de la France, ce fut son inspiration dominante. Le 14 juillet 1882, jour de la Fête nationale, elle s'empara de lui pour ainsi dire, et il commença à écrire dans un moment de véritable enthousiasme ce petit livre destiné à expliquer aux petits Français ce que c'est que la patrie, ce que c'est que leur patrie, la France. Depuis la dédicace : *A la mémoire de tous les Français morts pour la patrie*

pendant la guerre de 1870-71 et à tous ceux qui ont combattu alors pour la France, jusqu'aux dernières phrases qui parlent d'espérance et commentent, en l'appliquant à la France entière, la devise de la ville de Paris: *Fluctuat, nec mergitur*, le livre est emporté d'un même souffle. Je défie qu'en le lisant on ne se sente pas gagné par le sentiment qui l'a dicté. Il n'y a rien, à ma connaissance, d'aussi entraînant, d'aussi chaud ni d'une aussi belle venue dans tout ce qu'on a écrit pour nos écoles. Quelques pages, il est vrai, sont d'un patriotisme si vibrant, d'un accent si douloureux, qu'on les a trouvées un peu agressives. Moi-même, s'il m'en souvient bien, pénétré comme je le suis du devoir que nous avons tous de semer par l'éducation le moins possible de germes de haine, le plus possible de germes de paix, je crois lui avoir fait part d'un scrupule de ce genre à la première lecture de certains passages. Mais il ne faut, pour retirer ce reproche, que voir l'ensemble de l'ouvrage et se remettre dans le mouvement de la pensée. La pensée est partout d'une élévation irréprochable. Point de chauvinisme indigne du pur génie français : nulle idée de représailles qui ne soit subordonnée à l'idée du droit. Quand l'auteur parle à son petit Français de ces futurs combats où il veut qu'il soit prêt à donner joyeusement sa vie, il a bien soin de lui dire : « La cause pour laquelle tu combattras sera celle de la justice; et cela aussi est une force. » Aucun maitre français, en cultivant l'esprit militaire dans la jeunesse, ne se place dans une autre hypothèse ni n'obéit à un autre sentiment.

Avec tout cela, Bigot n'a pas donné sa mesure comme écrivain. Les conditions hâtives dans lesquelles il a presque toujours écrit, jointes à cette facilité qui le faisait produire sans effort, ont fait qu'il s'est prodigué au jour le jour, sans se résumer dans une œuvre achevée. Il a jeté des trésors en excellente monnaie, sans prendre le temps de frapper des médailles.

Je me trompe: il laisse un ouvrage inédit, qu'on ne peut manquer de nous donner et qui, médité à loisir, écrit avec amour, traitant d'ailleurs d'un sujet dont l'intérêt est éternel, sera, je crois, de nature à faire vivre son nom. C'est un essai sur *le Monde*, une sorte de philosophie des relations sociales, entremêlée de portraits à la manière de La Bruyère. J'ai dû à l'amitié de Charles Bigot d'avoir la primeur de cet ouvrage, qui devait être dans sa

pensée une thèse de doctorat, et qui fut en effet admis comme tel. J'en ai gardé un vif souvenir ; et je m'y suis reporté plus d'une fois en pensée, notamment pour expliquer certains passages des *Caractères*, au livre *de la Société et de la Conversation*. On y trouvera, je crois, avec toutes les qualités littéraires que nous venons de rappeler, celles qu'on a pu croire qui manquaient à Bigot, la sobriété, le trait, le mordant. A moins qu'il ne soit vrai, comme on le dit, qu'il n'y a plus de lecteurs pour les livres sérieux, même charmants, celui-là consacrera la renommée de Charles Bigot, en montrant décidément, j'en suis sûr, que le galant homme et l'homme d'action que tout le monde salue en lui était aussi, dans toute l'acception du terme, un moraliste.

Henri MARION.

LA PRESSE ET LES LIVRES

LES ÉCOLES ET LES ÉCOLIERS A TRAVERS LES AGES, par *L. Tarsot*. Paris, librairie Renouard, 1893. — En même temps que le gros et élégant ouvrage de M. Léo Claretie sur l'Université, voici un beau volume de M. Louis Tarsot sur les écoles. Décidément l'instruction publique est en crédit, et les éditeurs ne craignent pas d'habiller richement les livres qui en traitent. Cent trente gravures curieuses nous montrent sous tous ses aspects la vie scolaire de tous les temps, depuis les épreuves des éphèbes grecs se préparant à la course en char jusqu'aux jeux des collégiens sous les ombrages du lycée Michelet ou aux travaux des ateliers de l'école professionnelle du meuble à Paris.

Les écoliers à Athènes, à Sparte, à Rome, ce n'est pas un sujet qui soit familier à tous les lecteurs; il est vrai que nous avons peu de documents et qu'il faut souvent reconstruire d'imagination ou d'instinct. Qui voudrait pourtant reconstruire d'imagination la pédagogie des premiers temps de Rome d'après le tableau de Lethière que reproduit M. Tarsot, « l'exécution des fils de Brutus », se ferait probablement une idée fausse des moyens d'éducation employés à cette époque.

La partie la plus intéressante du livre est celle qui se rapporte au moyen âge. « Comme les duretés de la règle d'alors, dit M. Mézières dans un avant-propos, effraieraient la mollesse de nos jours! Que dirait notre jeunesse, s'il lui fallait garder un silence absolu pendant la plus grande partie du jour; porter, été comme hiver, une cape de gros drap brun, cousue devant et derrière, sans autre ouverture que celle par où l'on passait la tête dans le capuchon? Et quelle abstinence, quelle austérité dans le régime! Ni vin ni viande. Des pommes cuites, des pruneaux, des herbes, la moitié d'un hareng, un œuf et du fromage: voilà le menu peu substantiel auquel était condamnée cette pauvre jeunesse. Et cependant, lorsqu'arrivait le temps des concours, ces écoliers faméliques, aux coudes percés, aux souliers éculés, emportaient toutes les couronnes. Dans nos vieilles écoles françaises, le désir de s'instruire, la passion de la science, ont soutenu le courage des étudiants. Pour apprendre, pour savoir, des milliers de jeunes gens supportaient chaque année le froid, la faim, toutes les duretés d'un régime inhumain et d'une discipline maintenue par le fouet. Pendant des siècles, le fouet a été l'instrument de prédilection des pédagogues. Les enfants qui sortaient de leurs mains, meurtris et ensanglantés, se raidissaient contre la douleur. Lorsque leurs mères leur proposaient de renoncer à l'étude pour échapper à un régime si dur, ils répondaient, avec un enthousiasme de jeunes martyrs, qu'ils aimaient mieux souffrir et apprendre. »

Tout n'était pourtant pas douleur dans les écoles et collèges. Les amusants récits de Francion sur son séjour au collège de Lisieux

témoignent que les écoliers de tous les temps ont su prendre leur revanche, et que la jeunesse répand ses rayons de soleil, de malice et de gaieté dans les plus sombres « geôles ».

C'est un chapitre dont la lecture est à recommander, que celui de l'enseignement populaire sous l'ancien régime, et la lutte à la fois triste et grotesque du chantre de Notre-Dame, haut fonctionnaire de l'Église, contre toutes écoles qui voulaient se fonder à Paris en dehors de son ingérence, et en particulier les persécutions qu'il faisait subir aux « frères de la Doctrine chrétienne ». En février 1704, deux commissaires se présentent à l'école du faubourg Saint-Antoine, tenue par les frères, exhibent une sentence de lieutenant de police, saisissent les plumes, les encriers, les modèles d'écriture, et jusqu'à l'enseigne apposée au-dessus de la porte. Au mois d'août suivant, nouvelle sentence : « Faisons défenses, est-il dit dans l'arrêt, aux frères des écoles de charité de demeurer ensemble, ni de faire aucun corps de société, ni commerce, jusqu'à ce qu'ils aient obtenu des lettres patentes du roi et qu'ils les aient fait enregistrer, le tout à peine de 300 livres d'amende ». Au mois d'août 1705, les écoles que tenait J.-B. de La Salle, à Saint-Sulpice, sont forcées, les maîtres insultés, les élèves chassés; pendant quelques mois, procès, amendes, saisies se succèdent sans répit. L'année suivante, le Parlement rend un arrêt qui interdit à de La Salle « de tenir par lui-même ou par ses frères aucune école dans toute l'étendue de Paris et de ses faubourgs, sans la permission formelle du chantre de Notre-Dame ».

On omet, dans les polémiques de nos jours, de reprocher à Louis XIV cette brutale « exécution des décrets ».

C'est toujours avec un vif plaisir que dans une histoire de l'instruction publique en France on arrive à la période de la Révolution et à celle de la troisième République. M. Tarsot a réuni une fois de plus les témoignages glorieux du zèle de nos pères et de nos contemporains pour cette grande œuvre de l'école, la plus grande, la plus féconde, et la plus patriotique de toutes. La création de milliers d'écoles primaires, la construction de nos beaux lycées, le rajeunissement de nos vieilles Facultés, le développement des écoles spéciales, la transformation des programmes, la vie circulant à travers les classes et les amphithéâtres, l'esprit de recherche, de liberté, d'enthousiasme soufflant sur les jeunes générations et préparant à la France des savants, des artistes, des industriels, des ouvriers dignes de ses destinées nouvelles, c'est un spectacle qu'on ne se lasse de contempler, un récit qu'on ne se lasse d'entendre. M. Tarsot a bien fait de nous le raconter à son tour; il a su puiser aux bonnes sources, se procurer des documents authentiques, prendre à pleines mains dans les bibliothèques, utiliser en particulier les riches collections du Musée pédagogique. Il a retrouvé par exemple et reproduit en *fac simile* une curieuse affiche qui fut apposée, au cours de frimaire an III, dans les communes d'un district du Finistère :

« Aux patriotes français, des deux sexes. La loi du 27 brumaire, relative aux écoles primaires, vient d'ouvrir à la France une source féconde de prospérité et de bonheur. — Qu'il est vaste et sublime cet établissement qui doit porter les lumières jusque sous le chaume! Qu'elle est sainte cette institution qui doit régénérer les mœurs d'un grand peuple! — Vous tous, patriotes des deux sexes, qui joignez à un sincère attachement pour la République, des talents, des lumières et des cœurs purs, pressez-vous d'en porter le tribut dans ces écoles précieuses qui doivent former les générations actuelle et futures; la voix de la patrie vous y appelle; la considération, la gloire et les récompenses nationales vous y attendent pour prix de vos travaux; et croyez surtout qu'il n'est pas de talents au-dessus de fonctions aussi importantes. — Le jury d'instruction du district de Quimperlé invite tous ceux et celles qui voudraient remplir, dans l'étendue de son territoire, les fonctions d'instituteurs et d'institutrices pour les écoles primaires, de se présenter au plus tôt, munis d'un certificat de civisme, et d'un autre certificat de bonne vie et mœurs, délivré par le Conseil général de leur domicile, lequel atteste spécialement que le candidat n'est point enclin à l'ivresse; sans ces préalables, on ne sera pas admis à l'examen. — Le jury invite aussi tous les bons citoyens à lui désigner les sujets qui leur paraissent propres à remplir ces places. »

Malgré de si pressants appels, nombre de districts ne virent arriver aucun candidat. C'était une autre difficulté de recrutement que celle dont on se plaint quelquefois aujourd'hui. Il s'est fait en effet d'incalculables progrès dans la durée d'un siècle. M. Tarsot les constate en retraçant le réjouissant tableau de l'état de l'instruction primaire à notre époque; il établit sans peine que nous sommes réellement entrés dans une ère nouvelle, que ceux-là seuls redoutent qui, selon la belle parole de Mirabeau, voulaient se faire « un patrimoine » de l'ignorance populaire. J. S.

Le roman en France, depuis 1610 jusqu'a nos jours; Lectures et esquisses, par *Paul Morillot*. Paris, Masson. — C'est une entreprise ingénieuse, et nouvelle, et non sans hardiesse, de présenter les romanciers aux élèves des écoles, et d'ouvrir toutes grandes au roman des portes derrière lesquelles il se glissait jusqu'à présent à la dérobée. M. Morillot a pensé que le roman est un genre trop considérable, qui occupe une trop large place dans la littérature nationale, pour qu'on feigne de l'ignorer dans les classes.

« Dès le début du dix-septième siècle, il croît d'une vigoureuse poussée; au dix-huitième, il recueille les dépouilles des genres classiques vieillis et sollicite le génie de nos grands écrivains; au dix-neuvième, enfin, il envahit et absorbe tout : à l'heure actuelle, où notre poésie semble languir pour un temps, épuisée par le grand effort des romantiques, où notre théâtre cherche, sans l'avoir encore trouvée, la formule de l'art moderne, seul le roman règne incontesté, avec ses mille aspects changeants et sa production incessamment renouvelée. »

Faut-il dans nos programmes scolaires faire à ce genre triomphant une part égale à celle qu'il occupe dans la vie? M. Morillot n'ose le prétendre; il se borne à demander modestement qu'on fasse tomber la barrière qui fait du roman le fruit défendu, et par conséquent désiré, savouré en cachette, et pas toujours dans ses meilleures parties. Il ne s'agit pas dans sa pensée « d'ouvrir inconsidérément la porte au flot très mêlé des romans, où les meilleurs coudoient les pires, et où pullulent surtout les médiocres ». Non, il voudrait seulement qu'il fût possible de découvrir à des jeunes lecteurs, autant pour leur profit que pour leur plaisir, quelques-unes des beautés de la littérature romanesque.

Tel est le dessein de son ouvrage. L'auteur a réussi en partie, et il serait le premier à s'étonner d'avoir du premier coup touché le but. Car elle est immense autant que mêlée cette littérature du roman; il y avait un choix à faire, et quel regret d'écarter tant de pages charmantes, ou émouvantes, ou piquantes! et comme il est pénible d'avoir à supprimer tant de péripéties qui font l'attrait d'un livre ou de résumer sèchement en quelques lignes des événements dont le récit a fait palpiter tant de cœurs!

Ce qui arrive dans un *Selectæ* comme celui-ci, c'est que le roman lui-même est sacrifié, il disparaît; et il reste un choix de jolies pages, un recueil de morceaux littéraires, qui donne plutôt l'idée du style des écrivains que de leur génie d'invention. Ce ne sont pas les romans qu'on fait connaître au lecteur, c'est-à-dire l'intrigue, les personnages, les passions, les péripéties, tout ce qui excite la curiosité ou échauffe l'imagination, mais ce sont des passages heureux, bien écrits, qui s'ajoutent au trésor de nos recueils classiques.

Et l'on ne saurait en faire un grief à M. Morillot. Cela seul serait déjà un gain. De plus, il ne pouvait faire autrement. Qu'on envisage en effet l'étendue de la scène. L'auteur divise avec raison l'histoire du roman en trois périodes, correspondant à trois siècles, le dix-septième, le dix-huitième et le nôtre. Avant le dix-septième, autant dire que le genre n'existait pas; il apparaît avec d'Urfé, dont l'*Astrée* est de 1610; il n'a cessé de grandir et de s'étendre jusqu'à nos jours. Tant qu'il s'agit du dix-septième siècle, M. Morillot est à l'aise pour parler un peu des auteurs, de leurs œuvres, les analyser, les apprécier, en citer quelques pages; malgré la fécondité de leur plume, ils ne sont pas encore assez nombreux pour qu'on s'y perde; on peut les nommer tous, ne rien omettre d'important. L'intrigue même y est d'un médiocre intérêt. Il en va autrement avec le dix-huitième siècle: ici les œuvres se pressent, et elles sont plus vivantes, plus attrayantes, parfois aussi un peu scabreuses. Il faut veiller aux citations; on risque d'en faire trop si l'on veut mettre tout ce qui importe, car on a affaire à des auteurs qui n'ont pas écrit pour la jeunesse; et l'on risque d'en faire trop peu pour donner une idée véritable de leurs œuvres, si l'on se borne à quelques pages de littérature.

Ce sera bien plus saisissant avec le dix-neuvième siècle. De 1800 à 1830, il n'y a que quelques maîtres; mais viennent bientôt les poètes romanciers, le roman idéaliste, le roman réaliste, puis l'innombrable armée des romanciers contemporains.

M. Morillot est entré bravement dans la mêlée; il a mis chacun à sa place; il a laissé dans la coulisse ce qui lui a paru moindre, et, pour gagner du terrain, il a diminué l'étendue des études et des citations à mesure que croissait le nombre et peut-être même l'importance des romanciers. De là, une certaine inégalité et des disproportions dans l'œuvre, où les citations les plus désirées sont souvent les plus brèves, où Alexandre Dumas a trois pages et Alphonse Daudet quatre, alors que l'évêque Camus en a douze et la Calprenède seize. Cela était naturel; *les Trois Mousquetaires* ou *les Rois en exil* sont plus connus que *Polexandre* ou *Cléopâtre*. Mais alors on n'a qu'une idée bien imparfaite et bien pâle du roman de notre époque. Ceux qui le représentent avec le plus d'éclat sont tout juste mentionnés, aver un ou deux jolis passages accrochés à leur nom : Balzac, Flaubert, les Goncourt, About, Dumas père, Cherbuliez, Zola, Daudet, Bourget, Pierre Loti, Ferdinand Fabre, Theuriet, sans compter ceux qui sont omis.

M. Morillot répondra qu'il a volontairement traité notre époque avec plus de rapidité, qu'il voulait faire un volume et non une bibliothèque, et que son livre est déjà bien assez gros. On le lui accorde, de même qu'il y a quelques pages de trop; non qu'il y ait une seule citation répréhensible — car « la plus rigoureuse prudence a dicté son choix; on ne trouve dans son livre ni une peinture malséante, ni un mot qui puisse choquer ». Mais puisqu'il n'était pas possible d'être complet, puisqu'il fallait des éliminations, à quoi bon parler de Restif de la Bretonne ou de Paul de Kock? Ce sont des noms au moins superflus dans un livre destiné aux écoles.

Ce livre convient-il bien aux écoles? C'est la question qui se pose, et elle est difficile à résoudre. Il ne manque pas, dans les romans, de récits qu'on peut mettre sous les yeux des élèves, et la vie leur en offre sans cesse de semblables ou de pires. Les passions se donnaient libre carrière dans les œuvres de la tragédie et de la comédie, qui sont de l'essence même de la littérature classique. Mais le roman fait un plus vif et incessant appel au cœur, à l'imagination, à la vie des sens; il se complaît presque exclusivement dans la peinture des passions de l'amour. M. Morillot se retranche derrière l'autorité d'un évêque. Huet, évêque d'Avranches, a écrit: « Il est nécessaire que les jeunes personnes du monde connaissent cette passion, pour fermer les oreilles à celle qui est criminelle et pouvoir se démêler de ses artifices, et pour savoir se conduire dans celle qui a une fin honnête et sainte. » Cela serait matière à discussion, peut-être sans issue. C'est plutôt affaire de tact, de circonstances, et l'éducateur, ici, doit être plus qu'un théoricien.

Voilà bien des objections. Elles n'empêchent pas M. Morillot de

nous faire faire un charmant voyage à travers le pays des romans, et d'avoir composé un ouvrage intéressant, curieux, qui enrichit nos recueils scolaires de morceaux qui leur étaient étrangers jusqu'ici, pour la plupart, et qui, contrairement à plus d'un livre de classe, se fait lire avec plaisir et avec avidité. Ce ne sont pas là des résultats médiocres.

J. S.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois d'avril 1893.

Méthodes de sténographie à portée, par *J.-J. Monis*. Lisieux, 1893, livret in-12.

Guide pour le choix d'une profession, par *F. de Douville*. Paris, Garnier, in-12.

Anatomie et physiologie animale, par *B. Lamounette*. Ibidem, in-12.

L'art de reconnaître les fruits de pressoir (pommes et poires), par *A. Truelle*. Ibidem, in-12

Programme et règlement des études de la Société de Jésus (Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu), *comprenant les modifications faits en 1832 et 1858*. Traduction par *H. Ferté*. Paris, Hachette, 1892, in-12.

Le plateau lorrain. Essai de géographie régionale, par *Auerbach*. Paris, Berger-Levrault, 1893, in-12.

Lectures pratiques d'allemand commercial, par *M. Becker*. Paris, Larousse, 1893, in-12.

Histoire de France (enseignement secondaire des jeunes filles), par *Darsy* et *Toussenel*. Paris, Delagrave, 1893, in-12.

Histoire contemporaine de 1789 à 1890, par *Suéros* et *Guillot* (classe de philosophie). Ibidem, in-12.

Lectures historiques. L'ère moderne, par *J. de Crozals*. Ibidem, in-12.

Leçons techniques à l'atelier scolaire, à l'usage des élèves des cours supérieurs, des écoles primaires, des écoles primaires supérieures, des écoles professionnelles et des candidats au certificat de travail manuel, par *A. Jully*. Paris, Belin frères, 1893, in-12.

Russie. Compte-rendu de l'administrateur du cercle scolaire du Caucase pour l'année 1891. Tiflis, 1872, in-8°.

L'instruction publique en France d'après les cahiers de 89, par *Edme Champion*. Paris, Chamerot, 1884, broch. in-8°.

L'enseignement au moyen du tableau noir, par *L. Barré*. Tours, 1890. Broch. et livraisons, in-8°.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

Décret portant revision du décret du 6 septembre 1890 relatif aux indemnités de résidence dues au personnel enseignant dans les localités de plus de 100,000 habitants qui possèdent des écoles de section. — Ce décret, en date du 1er avril 1893, a été publié, avec les tableaux annexes, au *Journal officiel* du 12 avril.

L'instruction primaire obligatoire. — D'une statistique récemment publiée au *Journal officiel* sur l'administration de la justice en 1889, nous extrayons le renseignement suivant :

Contraventions. Instruction primaire obligatoire (loi du 28 mars 1882). — En 1885, 1134. — En 1886, 998. — En 1887, 857. — En 1888, 543. — En 1889, 930.

Vœu du Conseil général du Gers relatif a l'enseignement agricole et a l'économie domestique. — Le Conseil général du Gers a émis le vœu que l'enseignement agricole dans les écoles primaires de garçons et l'économie domestique dans celles des filles fassent désormais partie des matières obligatoires de l'enseignement primaire.

Vœu du Conseil général de Meurthe-et-Moselle. — Au cours de sa dernière session (avril 1893), le Conseil général de Meurthe-et-Moselle a renouvelé le vœu qu'une question d'agriculture soit posée par un examinateur compétent à chaque candidat au brevet supérieur.

Concours pour l'emploi de professeur spécial d'agriculture. — Un concours a été ouvert à Paris le lundi 1er mai pour l'admissibilité à l'emploi de professeur spécial d'agriculture.

Pouvaient seuls être admis au concours les candidats porteurs du diplôme d'ingénieur agronome ou de celui des écoles nationales d'agriculture ou des écoles nationales vétérinaires.

Le nombre des places mises au concours était de douze, savoir :

Annonay (Ardèche); Nolay (Côte-d'Or); Cadillac (Gironde); La Tour-du-Pin (Isère); Vic-de-Bigorre (Hautes-Pyrénées); Castelsarrasin (Tarn-et-Garonne); Chantonnay (Vendée); Sens (Yonne); Vire (Calvados); Bonneval (Eure-et-Loir); Châtillon-sur-Seine (Côte-d'Or); Tonnerre (Yonne).

Le traitement des professeurs est fixé à 2,400 francs; ils ont de plus droit à une indemnité de déplacement de 300 francs.

CONCOURS D'ADMISSION A L'ÉCOLE NATIONALE PRATIQUE D'OUVRIERS ET DE CONTREMAITRES DE CLUNY. — Les épreuves du concours d'admission à l'école nationale pratique d'ouvriers et de contremaîtres de Cluny auront lieu, en 1893, aux jours et heures ci-après indiqués, savoir :

Lundi 2 octobre.

Matin (de 8 h. à 10 h.) — Problèmes d'arithmétique.
Matin (de 10 h. 11 h. 15). — Dictée et écriture.
Soir (de 2 h. à 5 h.) — Composition d'arithmétique et de géométrie.

Mardi 3 octobre.

Matin (de 8 h. à 10 h.) — Problème de géométrie.
Soir (de 2 h. à 5 h.) — Épure de dessin linéaire.

Mercredi 4 octobre.

Matin (de 8 h. à midi.) — Travail manuel.

Les demandes d'inscription devront être adressées par écrit, avant le 1er juin, au préfet du département dans lequel la famille du candidat est domiciliée.

Toutefois, les jeunes gens qui prendront part au concours d'admission aux écoles nationales d'arts et métiers auront la faculté de se faire inscrire jusqu'au 23 septembre inclusivement.

EXPOSITION SCOLAIRE A LA CAPELLE (AISNE). — Une exposition scolaire, topographique, agricole et industrielle est organisée par l'Association nationale de topographie (section de La Capelle), avec la collaboration des sections existantes en France et en Algérie, sous la présidence d'honneur de M. le préfet de l'Aisne et de M. l'inspecteur d'académie; sous le patronage de M. le sous-préfet de Vervins, de M. l'inspecteur primaire, des sénateurs, députés et conseillers généraux de l'Aisne et de la municipalité de La Capelle.

L'exposition se tiendra du 6 au 20 août 1893, dans les locaux de l'école primaire supérieure de garçons de La Capelle. Les personnes qui désirent de plus amples renseignements sont priées de les demander à M. Fiévet, directeur de l'école supérieure de La Capelle (Aisne).

ÉCOLE NATIONALE DES INDUSTRIES AGRICOLES A DOUAI. — Une *École nationale des industries agricoles* vient d'être instituée à Douai dans les locaux anciennement occupés par l'hôtel académique.

Cette école est destinée à répandre l'instruction professionnelle, à préparer des hommes capables pour la conduite des sucreries, des distilleries, des brasseries et autres industries annexes de la ferme.

Elle sert en outre d'école d'application aux élèves sortant de l'Institut agronomique et des écoles nationales de l'État.

La durée des études est de deux ans. Le régime est l'externat. Le prix de la rétribution scolaire est fixée à 500 francs par année d'études.

SOCIÉTÉ POUR L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS. — Cette Société, dont le siège est à Paris, 28, rue Serpente, accorde chaque année des récompenses aux instituteurs et institutrices qui ont accepté la tâche d'instruire un ou plusieurs enfants sourds-muets et qui la remplissent avec dévouement et succès.

Elle envoie en outre à ces instituteurs et institutrices toutes les publications de nature à faciliter leur enseignement.

Cette société philanthropique invite les instituteurs et institutrices à lui adresser, par l'intermédiaire de leur inspecteur primaire, une feuille contenant les renseignements ci-après :

1° Nom, prénoms, âge et résidence des enfants de cinq à quatorze ans, sourds-muets de la commune.

2° Ces enfants reçoivent-ils une instruction quelconque?

3° Quelles écoles fréquentent-ils?

4° Nom du maître qui les instruit.

Revue des Bulletins départementaux.

LE CARNET DE PRÉPARATION. — « Monsieur l'inspecteur, » — répond l'instituteur de X..., à qui l'on reproche d'improviser sa classe, — « il serait triste qu'un homme comme moi, après vingt ans de service, fût incapable de faire sa classe sans préparation. Je n'ai pas besoin de préparer mes leçons. »

Je suis heureux de dire que ce brave homme — dont les improvisations me sont d'ailleurs signalées comme médiocres — est presque seul de son avis en Haute-Marne. On trouverait rarement chez nos instituteurs la désinvolture de celui de X... En général, on prépare sa classe, mais on la prépare plus ou moins bien. Les maîtres les moins zélés — ou les plus routiniers — se contentent de jeter un coup d'œil avant la classe sur les quelques livres dont ils auront besoin; ils marquent la page d'une dictée, d'une lecture, d'un morceau de récitation; ils écrivent au tableau les numéros de quelques problèmes, voire quelque sentence morale, parfois des éphémérides. Si rudimentaire que soit cette préparation, elle leur permet de ne pas avoir à faire des recherches pendant la classe et de ne pas fournir aux écoliers le temps de se dissiper.

Les maîtres les plus consciencieux réfléchissent longuement sur ce qu'ils auront à dire. D'ordinaire, ils consignent le résultat de leurs réflexions soit sur une feuille volante, soit sur un carnet; ils tracent un plan de leurs leçons principales. Et il font cela, monsieur l'instituteur de X..., non seulement au début, mais jusqu'au bout de leur carrière. Ils ne se contentent pas de reprendre, chaque année, le carnet de l'année précédente; ils savent que le mérite d'une leçon, c'est d'être adaptée à l'intelligence des enfants qui doivent l'écouter : pour des

élèves nouveaux ils rajeunissent leur enseignement; du reste, eux-mêmes font sans cesse des progrès et ils jugent bon d'en faire profiter leurs élèves. Je voudrais pouvoir citer, sans blesser sa modestie, un de nos instituteurs qui, honoré des plus hautes distinctions dont l'administration dispose, ne se croit pourtant pas capable d'improviser sa classe. Son carnet de préparation, tenu avec un soin scrupuleux, est toujours renouvelé, toujours digne d'être pris pour modèle.

Est-ce à dire qu'on ait eu tort de ne plus exiger de l'instituteur l'ancien carnet de préparation?... Non, il faut reconnaître que l'homme a une aptitude toute particulière à se dérober à un travail forcé, à mal faire une tâche trop réglementée. Le carnet obligatoire n'était bien souvent qu'un trompe-l'œil à l'usage des inspecteurs primaires — qui d'ailleurs ne se laissaient guère tromper. Dans ce cadre tout fait, on crayonnait rapidement ou machinalement des indications qui n'avaient rien de commun avec la préparation véritable d'une classe, car c'est une illusion de croire la classe préparée parce qu'on a noirci une feuille de papier! Les notes ne vous sont utiles que dans la mesure où elles vous ont forcé à réfléchir; il faut qu'elles soient, dans leur brièveté, le résultat d'un travail sérieux. Ce qui vous est nécessaire, c'est moins la note que la réflexion. A quoi peut donc vous servir une préparation purement formelle? à quoi bon écrire des indications qui ne vous apprennent rien et auxquelles votre mémoire, votre emploi du temps, un signet dans un livre, peuvent parfaitement suppléer? Bien des jeunes maîtres tombent encore dans l'erreur que je signale, et présentent à leur inspecteur un carnet de préparation qui rappelle trop l'ancien carnet obligatoire.

(Bulletin de la Haute-Marne.)

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Nous avons parlé, dans notre numéro de janvier, d'un projet de loi présenté en décembre à la Chambre des députés du royaume de Prusse, et dont l'article 1er disposait qu'à partir de 1895, l'État verserait aux communes scolaires une subvention annuelle de quatre millions de marks, dont trois millions pour élever le taux des traitements du personnel enseignant primaire et un million pour aider à la construction de maisons d'école; plus une somme de six millions de marks versée une fois pour toutes et également destinée à la construction de maisons d'école et à l'acquisition de mobilier scolaire.

La commission à laquelle le projet a été renvoyé a modifié cet article 1er, en supprimant les trois millions annuels qui devaient être affectés au relèvement des traitements, ainsi que les six millions versés une fois pour toutes; elle ne veut accorder une somme annuelle de deux millions, pour les exercices 1893-1894 et 1894-1895, laquelle somme devra être employée en subventions pour la construction de maisons d'école.

La proposition de la commission a été discutée par la Chambre le 20 avril dernier. Le parti libéral et le ministre de l'instruction publique ont vainement essayé de faire rétablir les chiffres du projet primitif : la majorité, formée des conservateurs et du centre (le parti catholique) s'y est refusée. Les orateurs de droite ont parlé, comme autrefois certains orateurs du Parlement français, des « palais scolaires », et ont qualifié d'exagérées les demandes de l'administration. Le ministre, le Dr Bosse, a répondu en traçant le tableau suivant de l'état de beaucoup de maisons d'école et de logements d'instituteurs :

« Dans une grande partie du royaume, les salles de classe actuelles ne sont plus suffisantes pour permettre l'admission régulière de tous les enfants soumis à l'obligation scolaire; il en est ainsi principalement dans les provinces de l'Est, où il est impossible d'exiger des communes — quelle que puisse être leur bonne volonté — qu'avec leurs seules ressources elles édifient des maisons d'école ou reconstruisent les anciennes; où tout manque à la fois, où les communes ne peuvent pas même fournir le traitement de l'instituteur; là, les choses en sont venues à ce point, que tout le développement de l'organisation scolaire, telle que la prescrit la loi, paraît menacé, si nous ne parvenons enfin, par la construction de maisons d'école convenables et, je dois ajouter, de logements convenables pour les instituteurs, à créer les locaux dont nous avons besoin pour recevoir les

élèves. Nous voulons donc créer des maisons d'école non seulement là où elles font absolument défaut, mais aussi là où elles sont si défectueuses qu'il en résulte pour les enfants et pour les instituteurs les dommages les plus évidents. Il est nombre d'écoles actuellement installées dans des maisons de paysans, dans des locaux qui sous aucun rapport, ni sous celui de l'éclairage, ni sous celui de la ventilation, ne répondent aux exigences les plus modérées qu'on est en droit de réclamer au nom de l'hygiène, et cela ne peut vraiment pas durer toujours ainsi. Dans de pareilles conditions, nous ruinons les enfants, nous ruinons l'école, nous ruinons le zèle et la santé de l'instituteur et souvent la santé des membres de sa famille.

Une bonne part du fâcheux état de choses que l'on constate dans les écoles rurales tient aux logements attribués aux instituteurs, logements qui, dans beaucoup de communes, défient véritablement toute description. Il y a des cas où il n'existe pas d'autre logement pour les jeunes instituteurs qu'une mansarde sous le toit dans une maison de paysan, mansarde à laquelle on ne peut accéder qu'en traversant les pièces occupées par les autres habitants de la maison. Dans de pareilles conditions, il ne saurait être question pour l'instituteur d'un chez-soi convenable où il puisse se retirer pour étudier, pour préparer ses leçons, où il se sente à l'aise et où il aime à rester. La conséquence, c'est que l'instituteur se voit en quelque sorte poussé vers le cabaret; et d'autres conséquences beaucoup plus graves encore se produisent. Une enquête a démontré que dans les cas fréquents où des poursuites disciplinaires ont dû être exercées contre de jeunes instituteurs, c'est presque toujours dans les conditions déplorables d'habitation où se trouvent ces fonctionnaires qu'il faut rechercher l'origine des fautes commises; et c'est là un des plus impérieux parmi les motifs qui m'ont engagé et m'engagent encore à vous adresser cette instante prière : Aidez-nous, accordez-nous les moyens de mettre un terme à un état de choses aussi intolérable ! »

On a peine à concevoir qu'il ait pu se trouver, à la Chambre prussienne, une majorité pour faire la sourde oreille à un pareil langage, tenu par le ministre de l'instruction publique.

— Nous avons lu avec plaisir, dans quelques journaux allemands, le compte-rendu d'une fête scolaire qui a eu lieu à Francfort-sur-l'Oder, le 22 avril, en l'honneur du Dr Karl Laubert, directeur du Realgymnase de cette ville. Nommé en 1868 directeur de la Realschule de Grünberg, et dès l'année suivante appelé aux fonctions de directeur du Realgymnase de Francfort, le Dr Laubert se trouve avoir accompli vingt-cinq années de directorat, dont vingt-quatre à la tête du même établissement. La fête a été des plus cordiales, et a montré la haute estime en laquelle la population de Francfort-sur-l'Oder tient l'homme distingué auquel elle adressait ce témoignage de reconnaissance.

Nos lecteurs n'ont pas oublié sans doute l'étude si exacte et si impartiale consacrée il y a quatre ans par le Dr Laubert aux institutions scolaires de la France, étude dont M. Jules Steeg a donné une analyse développée dans la *Revue pédagogique* du 15 mai 1890. Il n'est

donc pas un inconnu pour eux, — il est même un ami pour plusieurs, — et c'est pourquoi nous avons tenu à leur signaler la manifestation sympathique dont il vient d'être l'objet de la part de ses compatriotes.

Angleterre. — Le congrès annuel de l'Union nationale des instituteurs a eu lieu à Liverpool les 3, 4 et 5 avril. Des mémoires ont été lus par M. Ellery sur la question des pensions de retraite, et par M. Waddington sur les lois réglant le travail des enfants. Le rapport du comité exécutif a constaté que l'Union, qui comptait, à la fin de 1891, 18,072 membres, en comptait, à la fin de 1892, 23,170, répartis en 292 associations locales.

— En même temps, et dans la même ville de Liverpool, s'était réuni le second congrès des instituteurs catholiques. Ce congrès a voté, entre autres, une résolution demandant que les taxes scolaires payées par les contribuables catholiques soient affectées à l'entretien d'écoles catholiques.

— Le *Blue Book* contenant la statistique de l'instruction primaire pour 1892 (Angleterre et Pays de Galles) a paru le mois dernier. Nous en extrayons quelques chiffres.

Nombre total de places d'élèves dans les écoles : en 1890, 5,566,507; en 1891, 5,641,360; en 1892, 5,730,888.

Nombre d'élèves inscrits : en 1890, 4,825,560; en 1891, 4,833,329; en 1892, 5,307,402.

Chiffre de la fréquentation moyenne : en 1890, 3,732,327; en 1891, 3,754,493; en 1892, 3,892,989.

On sait que la gratuité établie par l'*Act* de 1891 n'est pas absolue, et qu'elle est soumise à des restrictions dont l'ensemble forme un système assez compliqué (voir l'exposé de ce système dans la *Revue* du 15 juillet 1891, p. 94). L'application de la nouvelle loi pendant l'année allant du 1er septembre 1891 au 31 avril 1892 a donné les résultats suivants: 15,130 écoles, avec un chiffre de 3,429,577 élèves, sont entièrement gratuites; en outre, 441,145 enfants ont des places gratuites dans des écoles qui ont conservé la rétribution scolaire; il y a donc en tout 3,880,772 recevant l'instruction gratuitement; d'autre part, 1,125,238 élèves continuent à payer la rétribution.

Belgique. — Nous trouvons dans le *Journal des Instituteurs*, organe de la Fédération générale des instituteurs belges, l'article suivant, qui donne une idée bien caractéristique des résultats produits par l'application de la loi cléricale de 1884 :

« *Ce que deviennent nos écoles communales.* Êtes-vous déjà allé au Kluisberg? Non? Eh bien, alors, c'est une excursion à faire. Faites-la, comme nous, pendant les vacances de Pâques, par un temps splendide; vous serez amplement dédommagé des quelques lieues que vous aurez

à faire à pied par le spectacle vraiment splendide que la nature renaissante vous offrira. Mais, je vous en prie, ne passez pas par le village de Quaremont, si toutefois vous êtes instituteur ou un ami de l'enseignement; vous seriez douloureusement impressionné. Pourquoi? Voyez-vous là-bas ce grand bâtiment? Eh bien, c'est l'école communale, et, puisque nous y sommes, allons-y voir. D'ailleurs nous avons soif et nous y trouverons un verre de bière; ne croyez pas que l'instituteur soit un de mes amis; je n'ai même pas l'honneur de le connaître; ce n'est pas lui qui nous recevra, il n'y est plus depuis longtemps; vous paierez tout bonnement dix centimes pour votre verre, comme dans les *autres cafés*. Tenez, voici l'enseigne : *En Amérique. On vend des boissons*. Entrons. A gauche, à l'ancien parloir, le patron, qui est à la fois cordonnier et cabaretier, a installé son atelier. A droite, probablement l'ancien petit salon, nous avons le café. La cour est convertie en champ de pommes de terre, le préau couvert en jeu de boules. Les deux classes, naguère séparées par une cloison, ne forment plus qu'une seule et même buanderie, dans laquelle nous remarquons entre autres une dizaine de bancs (dernier système à deux places) mis les uns sur les autres, des bottes de paille, un boulier-compteur gisant à terre. du bois à brûler, des débris d'un système de poids et mesures, des instruments de jardinage, un tableau noir sur lequel on peut lire encore, à travers une épaisse couche de poussière, un problème inachevé. A la muraille pend toujours le portrait du roi!

» La patronne nous dit qu'il y aura lutte aux prochaines élections communales. Peut-être que l'instituteur — l'homme chassé — pourra revenir alors reprendre possession de son école. Souhaitons-le.

» Pauvre Belgique! »

Italie. — Le ministre de l'instruction publique, M. Martini, a présenté au Sénat, le 15 avril, un important projet de loi réorganisant les écoles normales.

Le projet dispose que chaque province doit avoir son école normale de filles (celles qui, actuellement, en ont deux, les conserveront), à laquelle sera annexé un cours préparatoire. Ce cours préparatoire reçoit le nom de cours *complémentaire*, parce qu'il est considéré comme faisant suite à l'école primaire, et qu'il comble la lacune que la loi avait laissé subsister entre celle-ci et l'école normale.

Tandis que le nombre des écoles normales de filles est augmenté, et que l'accès en est facilité par la création, ou plutôt la reconnaissance légale des cours préparatoires dont la plupart avaient déjà une existence de fait, le nombre des écoles normales de garçons est diminué : il est réduit de trente-deux à quatorze.

Cette différence de traitement a sa raison d'être dans ce fait que le recrutement des instituteurs est assuré non seulement par les écoles normales, mais aussi par les établissements d'instruction secondaire; et que d'autre part, en l'absence d'établissements secondaires spéciaux pour les jeunes filles, celles-ci fréquentent en grand nombre les cours des écoles normales de leur sexe, sans se destiner à l'enseignement

et simplement pour continuer leurs études : ce double caractère des écoles normales de filles, qui servent à la fois d'écoles professionnelles pour les futures institutrices et d'écoles secondaires pour d'autres élèves, a nécessité l'augmentation de leur nombre et l'organisation du cours dit complémentaire.

L'enseignement dans les écoles normales était gratuit : le projet établit une rétribution, qui sera de 20 francs par an au cours complémentaire, et de 30 francs par an à l'école normale, sans compter les droits d'admission et d'examen. Des bourses continueront à être mises à la disposition des élèves qui se destinent à l'enseignement ; mais leur nombre, qui était supérieur à mille, est réduit à 550.

Les ressources obtenues par l'établissement de la rétribution sont appliquées à élever le traitement du personnel enseignant.

Une mesure à noter, c'est que l'enseignement du français, qui n'était que facultatif et devait être payé à part par les élèves, devient obligatoire dès le cours préparatoire.

Suisse. — Nous lisons dans l'*Éducateur :*

« *Les surprises du referendum.* — Pour la seconde fois, le peuple des Grisons a repoussé, par 6,524 voix contre 4,354, la loi élevant de 340 à 400 francs la part du traitement des instituteurs à payer par les communes. Les localités mêmes qui ont augmenté ce traitement de leur plein gré ont rejeté la loi. Dans 35 communes, il n'y a pas eu un seul *oui* en faveur du projet ; 11 communes n'ont donné chacune qu'un *oui*. La ville de Coire elle-même a donné 980 *non* contre 434 *oui*. Triste journée ! »

— On sait que dans quelques cantons suisses, les citoyens ont le droit de présenter directement au peuple des projets de loi, sur lesquels le Grand Conseil (assemblée législative cantonale) est simplement appelé à donner un préavis ; c'est là ce qu'on appelle le droit d'initiative. Dans le canton de Thurgovie, un groupe de citoyens, usant de ce droit, a élaboré un projet de loi qui institue la gratuité des fournitures scolaires. Le Grand Conseil du canton a décidé de présenter ce projet au vote populaire, sans amendement ni avis contraire.

Union américaine. — On se demande si le nouveau président des États-Unis, M. Cleveland, maintiendra M. Harris dans les fonctions de commissaire de l'éducation, qui lui avaient été confiées en 1888 par le président Harrison. L'*Educational Review*, de New-York, écrit à ce sujet : « Le Dr Harris avait voté en faveur de la candidature de M. Cleveland à la présidence en 1888 ; cela n'empêcha pas M. Harrison de le nommer commissaire de l'éducation. Il s'est acquitté de ses fonctions à la satisfaction de tous, et a rendu à la cause de l'éducation d'éminents services. On doit sérieusement espérer que le président

Cleveland montrera qu'il sait apprécier l'œuvre accomplie par le Dr Harris, et le conservera dans un poste pour lequel il est si admirablement fait. »

— On annonce que M. Harrison, l'ex-président, a été engagé par l'université Leland Stanford, dans l'État de Californie, pour y professer, l'automne prochain, un cours de droit constitutionnel.

— L'Exposition universelle de Chicago s'est ouverte le 1er mai. La section d'éducation sera l'une des plus intéressantes de cette vaste « foire », comme disent les Américains; nos lecteurs savent que la France y sera convenablement représentée. Le directeur du Musée pédagogique de Paris, M. Steeg, est parti pour Chicago dans le courant d'avril, afin de présider à l'installation de la section française d'éducation. D'autres délégués français partiront un peu plus tard pour assister au congrès pédagogique qui doit s'ouvrir le 25 juillet. Nous espérons pouvoir, dans notre prochain numéro, donner à nos lecteurs quelques détails sur l'ensemble de l'Exposition.

Erratum. -- P. 366, 4e ligne du texte. *Au lieu de* « M. Poincaré, député des Ardennes », *lire* : M. Poincaré, député de la Meuse ».

Le gérant : A. Bouchardy.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 9268-5-93. — (Encre Lorilleux).

Nouvelle série. Tome XXII. N° 6. 15 juin 1893.

REVUE PÉDAGOGIQUE

CHICAGO ET L'EXPOSITION

(Notes d'un visiteur français.)

La première impression, quand on aborde l'Amérique, est une impression d'étonnement et de grandeur. Après huit jours de traversée, pendant lesquels nulle terre n'est en vue, l'entrée dans la vaste baie de New-York saisit l'esprit. On n'ose se souvenir de l'étroit goulet du Havre, quand on voit le paquebot se mouvoir à l'aise, comme un poisson dans l'eau, au milieu des autres steamers qui arrivent de tous les points du globe. L'immense statue de la Liberté, posée en face de Brooklyn et de New-York, à l'entrée du port, semble un jouet. Les *ferry-boats,* larges bacs à vapeur, sillonnent les eaux, comme les fiacres nos rues, portant gens, voitures et marchandises d'une île à l'autre, d'un quai à l'autre. Le pont de Brooklyn, jeté sur un estuaire, est d'une audace qui effraie. Mettez le pied sur les quais, dans les rues de New-York; le mouvement enfiévré des hommes, des trains, des tramways vous donne le vertige. Les avenues sont interminables, les rues qui les croisent à angle droit vont au bout du monde; les lignes ferrées passent sur vos têtes avec un bruit de wagons qui ne s'arrête jamais, et les trams à vapeur leur font une incessante concurrence sur les chaussées. Le chemin de fer qui m'a emmené dans l'Ouest s'élance à toute vitesse sur une ligne qui rejoint les deux océans. Ce ne sont que forêts à demi exploitées, landes ou prairies qui semblent abandonnées, villes de bois qu'on traverse à longs intervalles sans s'arrêter, en sonnant à toute volée une cloche attachée à la locomotive pour prévenir les passants, qu'aucune barrière n'arrête devant les rails.

Ces espaces semblent infinis; on les dévore et ils renaissent; le jour, la nuit, ils s'étendent, ils s'allongent, ils se renouvellent. Je

me suis arrêté aux chutes du Niagara. Ici, même impression de grandeur et de puissance. Toute l'eau de la fonte des neiges, du lac Supérieur, des lacs Michigan, Huron, Saint-Clair, Érié, se trouve tout à coup resserrée entre les rives du Niagara et se précipite à pic dans un gouffre où elle tonne, fume, rebondit, s'évanouit en vapeur et en nuages pour s'élancer, furieuse et irrésistible, dans le profond chenal qui la conduira au lac Ontario, au Saint-Laurent et à la mer. C'est un spectacle inoubliable que celui de ces larges nappes cristallines qui s'épanchent avec une impérieuse majesté, et subitement, affolées, éperdues, semblent retourner au chaos dans leur chute formidable. Les yeux sont éblouis, les oreilles assourdies, l'esprit est troublé, le cœur ému : c'est une révélation du sublime. — Et puis la même course recommence, du train glissant avec une rapidité monotone et vertigineuse dans les prairies illimitées du Canada et du nord des États-Unis.

Voici Chicago. C'est la nuit. Le train a couru le long du lac. Il pleut, il fait froid. Tout le monde se hâte. On est heurté, cogné, bousculé. Partout des escaliers de bois; des trains sifflent, dessus, dessous, à côté; nulle barrière; les bagages sont jetés dehors, la boue est épaisse, tirez-vous d'affaire, chacun pour soi. Cette arrivée n'a rien d'aimable, et pourtant il y a je ne sais quoi de robuste et de hardi qui n'est pas pour déplaire. Chicago n'est pas une ville, c'est un canton, c'est une province. Il y a environ un million d'habitants, mais la ville est taillée pour en recevoir douze ou quinze millions. Elle s'étend le long du lac Michigan qui la borne par force à l'est, mais elle prend sa revanche au nord, au sud, à l'ouest, où elle projette des rues et des avenues de vingt, trente, cinquante kilomètres! N'allez pas croire au moins que tout soit bâti et habité. C'est un plan, avec des amorces; tout est carré; les rues et les avenues, comme dans dans toutes les villes nouvelles d'Amérique, se croisent à angle droit et se distinguent par des chiffres. Par-ci par-là il y a un « bloc » bâti, un bout de rue, puis du vide, des prés où paissent des bœufs; plus loin, un quartier reprend. Ce sont des îlots, des villages semés, coupés de parcs ou d'espaces nus. Une rue est bordée de petits chalets, de maisonnettes en bois au milieu d'un carré d'herbe, et tout à coup s'élève un gigantesque hôtel en

briques qui dresse au-dessus des voisins ses huit, dix ou douze étages.

A mesure qu'on se rapproche du centre des affaires, de la « cité » proprement dite, ces constructions se multiplient, se gonflent, se haussent. Comme le terrain est hors de prix dans la cité, que les hommes d'affaires ne veulent pas s'en éloigner, on fait de chaque « bloc » une ville véritable. Ce sont alors des bâtisses de quinze, vingt, vingt-deux étages, qui renferment des centaines de banques, de cabinets, de bureaux, de magasins, où l'on accède à toute minute du jour par des ascenseurs hydrauliques dont le mouvement ne cesse jamais. Au centre du bloc se trouve une vaste cour vitrée, autour de laquelle sont rangées les portes des ascenseurs. Un malheureux « boy» , un jeune garçon la plupart du temps, passe sa journée entière dans la boîte qu'il fait monter et descendre incessamment au gré des clients. Les plus belles salles de réception, les cabinets ou bureaux les plus somptueux sont souvent au sommet, et l'on y arrive plus vite que chez nous à un entresol qu'on monte modestement à pied.

L'Américain fait grand. Son œil est habitué aux espaces vastes, aux longues distances, aux larges proportions. On a créé ici un commerce de viandes dont les quantités sont prodigieuses; c'est par dizaines de milliers que se font chaque jour les hécatombes. Les établissements de tout ordre qui se fondent commencent par s'établir sur les plus larges bases possibles, — quitte à ne pas achever l'édifice ou à le voir tôt crouler. On ouvre une rue dans la boue, on jette en hâte un trottoir de planches, on élève quelques chalets, et puis on laisse tout aller si la location ne va pas. Ce sont bien toujours les pionniers qui s'installent provisoirement, en attendant de pousser plus loin s'il y a profit. Chicago peut achever de se bâtir, ou disparaître dans le délaissement des prairies, si le mouvement des affaires se porte plus avant dans l'Ouest.

L'Exposition n'occupe qu'un point de la ville, et pourtant, elle aussi, elle est de proportions gigantesques. On pouvait tailler en plein drap, et on a taillé grand. On a imaginé des bâtiments immenses, et nombreux, et séparés par de grands intervalles. Sauf les proportions, qui sont vraiment excessives, c'est une copie de notre Exposition de 1889. Notre galerie des machines,

— mais ici l'armature intérieure est lourde et disgracieuse — est devenue le palais central, ce qu'ils appellent « bâtiment des manufactures et des arts libéraux ». C'est, à proprement parler, l'Exposition elle-même. C'est là que toutes les industries se donnent rendez-vous. Les quatre angles du centre sont occupés par l'Allemagne, l'Angleterre, les États-Unis et la France. L'Allemagne a fait un effort considérable et sa section a grande allure; mais l'intérieur ne répond pas à l'apparence. La France, au contraire, a envoyé une abondance et un choix de ses produits divers, étoffes, soieries, ameublements, bronzes, etc., qui maintiendront sa vieille renommée. Le palais des beaux-arts, où nous occupons sans contredit la première place, est une belle construction. Les bâtiments de l'électricité, des mines, de l'agriculture, de l'horticulture, des pêcheries, et quelques autres, tous immenses, forment un ensemble remarquable où disparaissent les lourdeurs du détail. Lorsque par hasard le soleil luit dans un ciel bleu, qu'il se reflète dans les lagunes où courent des gondoles vénitiennes et des barques électriques, et qu'il éclaire ces palais, ces dômes, ces vitrages, ces dorures, cette verdure qui commence vaguement à poindre au bout des branches, l'effet en est réellement grandiose et « la Foire du monde », comme l'appellent les Américains, mérite plutôt alors l'autre nom qu'ils lui donnent quelquefois et que je préfère: « la Ville blanche ».

Et l'Exposition scolaire? Si je n'en ai rien dit encore, c'est qu'elle n'est pas achevée. Du reste, la plupart des installations sont en ce moment à l'état d'ébauche. Quand cet article paraîtra dans la *Revue*, l'Exposition « battra son plein »; à cette heure, dans la seconde quinzaine de mai, elle est encore livrée aux plâtriers, menuisiers, tapissiers, vitriers et déballeurs. Les vitrines de l'Exposition du ministère de l'instruction publique ne sont pas toutes prêtes; quelques-unes sont encombrées de paquets qui se caseront peu à peu; des caisses ouvertes, à demi ouvertes ou encore clouées sont entassées dans la salle; nous déballons et rangeons au milieu du bruit des marteaux et du mouvement des camionneurs. La section américaine est logée à la même enseigne. Elle occupe une place considérable, toute une aile du premier étage du palais des manufactures. Chaque État, chaque Territoire, sans compter des institutions particulières, s'est réservé une série de loges. Ce

sera un vrai voyage qu'on aura à faire pour examiner un peu sérieusement cette abondance, cette masse de documents accumulés. Autant que j'ai pu voir déjà, en parcourant ce qui est déballé et accroché, il y aura une certaine ressemblance et répétition dans cette multitude de matériaux. Les écoles des États les plus distants se ressemblent comme des sœurs; les méthodes (quand il y en a), la distribution des études, les résultats, les cahiers, les devoirs, les sujets, tout paraît jeté dans un même moule. La partie attrayante, ce seront les photographies. Tout a été photographié : les bâtiments, les élèves, les exercices, tous les exercices, classes de lecture, d'écriture, de dessin, de récitation, expériences de physique, de chimie, salles de bibliothèque, de gymnastique; chaque État, chaque école a ses photographies en grand modèle qui tapissent les murs des loges — sans compter des tableaux tournant autour d'un pivot et d'innombrables albums sur des pupitres et des tables. A la longue, cet examen devient fatigant, et il n'est instructif qu'en démontrant le caractère très analogue de toutes ces écoles, de toutes ces classes et de tous ces exercices.

Le seul État dont l'Exposition soit prête est l'un des pays de la Nouvelle-Angleterre, l'État de Massachusetts. Le surintendant des écoles de Malden, M. Gay, directeur d'une *high school*, a été chargé par son gouvernement d'organiser cette exposition, et il a bien voulu m'en faire les honneurs. J'ai parcouru avec intérêt les cahiers des écoliers depuis leur première année d'école jusqu'à la neuvième. Ce sont des travaux qui ont été faits en vue de l'Exposition, mais selon les habitudes et la méthode accoutumées. Il y a telle école dont tous les devoirs sont écrits au crayon, au moins pendant plusieurs années, et ils ont été écrits de la même façon pour être envoyés à Chicago. Il ne m'a pas semblé qu'à âge égal, les écoliers du Massachusetts fissent mieux que les nôtres; ils écrivent plus lisiblement, en très gros caractères, et gardent cette habitude jusqu'à la fin; ils font moins de dictées, m'ont paru moins avancés en calcul. On donne depuis quelques années un soin tout particulier au dessin, qui était autrefois négligé ou même inconnu. Il est devenu peu à peu facultatif, puis obligatoire. On suit trois ordres d'exercices calculés dès le premier jour en vue d'une fin spéciale : des exercices de lignes droites qui

doivent aboutir au dessin mécanique et industriel; des exercices de lignes courbes, qui ont pour but de préparer à l'ornementation; et des exercices de copie et de couleur qui doivent amener au dessin artistique et à la peinture. La série de ces trois exercices m'a paru très intéressante et digne d'examen.

Trois années de classe primaire, quatre ou cinq années de grammaire conduisent à l'école supérieure, qui semble plus connue et plus habituellement fréquentée que chez nous.

Le trait qui m'a frappé le plus au premier abord, c'est la part considérable des femmes dans l'enseignement. Toutes les photographies en font foi; je n'ai pas vu un seul maître, je n'ai vu que des institutrices. Il y a pourtant aussi des instituteurs. Sur 363,935 personnes qui enseignent aux États-Unis, il y a 125,602 hommes et 238,333 femmes. Les hommes n'entrent pour la plupart dans l'enseignement que pour en sortir dès qu'ils trouveront une position plus lucrative; les femmes y restent jusqu'à ce qu'elles se marient. Le plus grand nombre des élèves des écoles normales sont des jeunes filles; quelques jeunes gens suivent aussi les cours, mais plus ordinairement ils sortent directement de l'académie pour entrer dans une école.

La place que les femmes occupent dans la vie publique est considérable et faite pour étonner un Européen. Il y a par exemple à New-York un Collège médical de femmes, et rien n'est curieux comme de voir ces dames, groupées devant la porte d'une salle de cours, en robe noire avec le bonnet carré de docteur sur la tête.

Il y a ici en ce moment un congrès de femmes; c'est, je crois, celui qui ouvre la série des grands congrès de l'Exposition. Il dure déjà depuis deux jours et procède avec toute la régularité d'un parlement. Quinze cents dames, régulièrement déléguées par les femmes de leur État ou par quelque association, et auxquelles se sont jointes des déléguées de nations étrangères, sont réunies en assemblée générale et en assemblées de sections, avec des présidentes, vice-présidentes, secrétaires, oratrices. On me dit que de très intéressants rapports ont été lus, d'éloquents discours prononcés. Tous les sujets sont abordés: l'influence morale de la femme, l'éducation, l'école, la religion, la mode, le costume, les droits politiques les progrès accomplis par la femme dans les

sciences, la physique, la médecine, le droit, etc. Déjà un État, le Wyoming, a accordé à la femme les droits électoraux et politiques, et le Kansas est entré à moitié dans cette voie.

Les jeunes filles sont élevées en Amérique avec les jeunes garçons ; ils sont assis sur les mêmes bancs, participent aux mêmes leçons et aux mêmes exercices, avec réciprocité complète. Car les garçons prennent part eux aussi aux travaux de couture, et sont très fiers d'exposer tous les ans leurs travaux d'aiguille à côté de ceux de leurs compagnes. Ils s'étonneraient, m'a-t-on dit, si l'on s'en étonnait. Cela s'applique aux premières années d'école ; plus tard, les écoles se différencient, malgré toutes les théories du monde, et j'ai vu des broderies faites par des jeunes filles, des travaux de bois et de fer par les garçons.

Le travail manuel et les écoles maternelles — qui s'appellent ici du nom allemand de *Kindergarten* (jardin d'enfants) — sont, avec l'enseignement régulier du dessin, des innovations dans la pédagogie américaine. Dans l'ensemble des États-Unis, il y avait, en 1880, 232 de ces *Kindergarten*, avec 524 maîtresses et 8,871 élèves ; dix ans après, on en comptait 521 avec 1,202 maîtresses et 31,227 élèves. Les Américains m'ont paru attacher à cette institution un intérêt très vif, comme à quelque chose qu'ils auraient découvert et dont ils sont très fiers. Ce mouvement ira en croissant, du moins dans les cités populeuses, où ces petites écoles peuvent rendre tant de services.

Comme on sait, il n'y a pas en Amérique de ministère de l'instruction publique, ni aucune autorité centrale d'aucun genre qui agisse sur les écoles. Elles sont la pleine et entière propriété des communes, sous la réserve des lois de l'État particulier qui règlent la quote-part de chacun pour l'entretien de ces écoles et une certaine surveillance ou inspection. La seule institution centrale que connaisse l'instruction publique est le *Bureau d'éducation*, qui siège à Washington comme une dépendance du ministère de l'intérieur. C'est surtout un bureau de statistique, mais qui, dirigé successivement par des hommes éminents, a fini par exercer une réelle action sur les écoles. Ce bureau se compose de quatre divisions qui occupent en tout quarante-deux personnes. La première division est celle des rapports et de la correspondance, la seconde est celle de la statistique américaine, la troi-

sième celle de la statistique internationale; la quatrième constitue une bibliothèque pédagogique, analogue à celle que possède notre Musée, mais de moindre importance. Tous les renseignements recueillis par ce Bureau sont transmis avec soin à tous les États, mis à la portée de tous ceux qui s'occupent des écoles, et l'imitation, l'émulation, la jalousie de mieux faire que les autres ont fini par amener des améliorations notables, dont la presse locale s'empare, qu'elle fait valoir, qu'elle grossit même souvent, mais dans lesquels on se sent engagé d'honneur à persévérer.

Sur un point, le Bureau d'éducation a pris sur lui de faire office de ministère; il a entrepris d'instituer et de subventionner des écoles dans le vaste et lointain Territoire d'Alaska. Cet immense pays, le long du détroit de Behring et de l'océan Glacial, a été cédé il y a quelques années par la Russie aux États-Unis. C'est un pays d'Esquimaux, pays de glace et de frimas, où les villes et villages sont nombreux, mais clairsemés, pauvres; le Bureau d'éducation, ou plutôt l'honorable M. Harris, qui le dirige, a eu pitié de ces populations lointaines, de ces enfants étrangers à la vie scolaire. Il a osé demander un crédit au Parlement national; il l'a obtenu, il a organisé dans son bureau une cinquième division qui s'occupe de fonder des écoles en Alaska. Il y en avait déjà; les Églises de toute dénomination en avaient ouvert auprès de leurs missions; plusieurs ont même établi des pensionnats, bien nécessaires en ces régions si vastes et en hiver impraticables. Cette année, le Bureau d'éducation entretient en Alaska quinze écoles publiques avec vingt maîtres pour huit cent soixante-douze élèves, et il subventionne quatorze écoles confessionnelles qui reçoivent mille soixante-neuf élèves. C'est beaucoup trop peu encore, puisqu'on calcule qu'il y a huit mille enfants en âge scolaire. Sous ces glaces de pôle, la civilisation avance. J'ai vu un journal d'Alaska, l'*Étoile du Nord;* j'ai vu les photographies des écoles de ces petits Esquimaux; j'ai lu avec un intérêt bien cordial et bien ému leurs devoirs scolaires, leurs pages d'écriture, bien propres et correctes, leurs problèmes, leurs narrations, de petites lettres naïves, écrites par les petits garçons et les petites filles de Karluk, Unga, Ufognac, Kadiak, Hoonak, Kilisnoo, Hydak, Anvik, etc. Cherchez un peu sur la carte ces points perdus où nous

avons des frères, où des petits enfants vont joyeusement à l'école, où des femmes de cœur se donnent à la douce et difficile tâche de les bien élever. La petite Petruska, d'Anvik, écrit, le 7 janvier : « Hier il faisait froid; aujourd'hui, il ne fait pas froid; quelquefois il fait très froid et des hommes morts. En été quelquefois des hommes couchent dans le canot. » Toutes les idées de cette petite tournent autour du thermomètre.

Les Américains, gens d'affaires et de dollars, sont en même temps épris de l'école : les uns par mode, par habitude, par entraînement; les meilleurs par humanité; les sages par patriotisme et par prévoyance. Des glaces de l'Alaska aux luxuriances de la Floride, l'école a une place d'honneur dans les préoccupations des citoyens. Les salles innombrables qu'ils ont données à leur Exposition scolaire dans les bâtiments de la « Foire du monde » en sont une preuve de plus. Peut-être aurons-nous quelque chose d'intéressant à leur montrer; nous aurons à coup sûr beaucoup de choses à voir et à recueillir chez eux, ne fût-ce que cet intérêt de tous à l'éducation des générations futures.

Jules Steeg.

L'ÉCOLE ANNEXE OU ÉCOLE D'APPLICATION

L'organisation de l'école annexe est une œuvre difficile. Qu'est-ce, en effet, que l'école annexe?

Une sorte d'atelier où des élèves-maîtres, apprentis instituteurs, s'exercent à l'éducation de l'enfance; une école d'apprentissage où l'on travaille sur un objet infiniment précieux, l'âme enfantine, en appliquant les principes, les méthodes et les procédés de la pédagogie.

Mais, en général, dans toute école d'apprentissage, la matière première est plus ou moins sacrifiée : ce qui importe et ce qu'on recherche, c'est l'habileté des apprentis. Il n'en peut être de même à l'école annexe. Quelque prix qu'on attache à l'éducation professionnelle des instituteurs, on n'a pas le droit d'y sacrifier l'intérêt du plus médiocre des élèves.

On peut gâcher du bois ou du fer. Il faut respecter l'enfant, qui est une personne morale. Le déformer volontairement serait un crime. Négliger, si peu que ce soit, la culture de ses facultés, même en vue d'une fin utile, c'est encore une faute grave.

Comment donc satisfaire en même temps à l'éducation professionnelle des jeunes gens qui enseignent, et à l'éducation générale des enfants qui sont enseignés?

Voilà précisément la première difficulté.

En voici une seconde, non moins importante.

Ces apprentis instituteurs sont aussi des écoliers. Ils sont même beaucoup plus écoliers qu'apprentis. Leur service à l'école annexe ne dure guère, au total, et ne peut durer, que deux ou trois mois, sur trois ans de séjour à l'école normale. Ils reçoivent dix fois plus de leçons qu'ils n'en donnent, et le souci de leur instruction proprement dite l'emporte nécessairement sur celui de leur apprentissage.

Comment donc les intéresser aux travaux de l'école annexe? Et comment les y faire participer d'une façon suffisante, sans nuire au succès de leurs études?

Il n'est guère, on le voit, de problème plus complexe. Aussi ceux qui l'abordent ne sont-ils guère d'accord sur la meilleure solution qu'il comporte.

Voici l'école d'application telle que je la conçois, non pas idéale, mais vraiment réalisable, si je ne m'abuse. Je ne l'ai jamais rencontrée telle que je vais la décrire, mais je ne désespère pas d'en avoir, quelque jour, un exemplaire sous les yeux.

I. — Cette école est vraiment une annexe de l'école normale, comprise dans cet établissement, à portée des élèves-maîtres et des professeurs, sous la haute main du directeur. J'admets difficilement qu'on la transporte dans une école de la ville.

Je n'ignore pas les arguments qu'allèguent les partisans de cette séparation, et je conviens qu'ils ont de la valeur. Mais ils ne sauraient l'emporter, à mon sens, sur les raisons qui suivent. Quel directeur d'école publique sur qui pèsent, dans les villes, de si lourdes responsabilités, aurait le temps, les moyens et la volonté de suivre les élèves-maîtres, jour par jour, du matin au soir, dans leurs leçons et leurs exercices; de les reprendre dans leus fautes et leurs maladresses; de leur donner le comment et le pourquoi de chaque mesure scolaire; de faire appel sans cesse à leur bon sens, à leur réflexion, et de les inciter constamment à de nouveaux efforts? Quel directeur d'école élémentaire pourrait ou voudrait discuter avec le directeur de l'école normale sur la valeur des méthodes d'enseignement et des règles d'éducation, sur l'accord possible entre la pratique et la théorie, sur les essais à tenter et les réformes à entreprendre, de telle sorte qu'il n'y eût point de contradiction choquante entre les instructions de l'école normale et les procédés de l'école d'application? On réplique, il est vrai, que les directeurs d'école annexe ne le font guère plus aujourd'hui que ne le feraient demain les directeurs d'école communale. Mais c'est une erreur, si j'en juge par ce que j'ai vu. En tout cas, la chose est possible aux premiers, et ne l'est vraiment point aux seconds. Les uns, sous les ordres du directeur de l'école normale, se soumettent, en fin de compte, à sa volonté, en cas de conflit d'opinion. Les autres, ne l'ayant pas pour chef, s'affranchiraient vite, au besoin, de sa tutelle pédagogique. En somme, le système ordinaire permet l'unité de direction intellec-

tuelle et morale dans l'éducation des élèves-maîtres. Qui oserait attendre, de l'autre système, ce résultat si nécessaire?

Il importe donc que l'école annexe fasse partie de l'école normale[1].

II. — Il convient, en outre, qu'elle soit une école *modèle*. A l'ordinaire, elle est plus mal installée que la moyenne des écoles publiques: n'est-ce pas une chose inconcevable? J'en connais qui sont étroites, humides, malpropres, sans préau couvert, sans gymnase, indigentes de matériel et de mobilier. La faute en est à qui? Je n'en veux rien savoir; ce n'est pas ici le lieu d'établir les responsabilités. Je demande seulement si l'école annexe ne devrait pas être la mieux aménagée et la mieux outillée du département? Ne faudrait-il pas qu'elle restât, dans la mémoire de tout instituteur, comme un idéal de propreté, de bonne hygiène et de bonne tenue, de simplicité élégante et d'ornement discret, offrant sinon un luxe inutile de meubles et d'instruments scolaires, au moins ce qu'il est désirable et possible de voir aujourd'hui dans une bonne école de village? D'autre part, il est indispensable que son organisation soit en parfaite conformité avec les règlements administratifs et les instructions officielles, et que l'élève-maître retrouve, dans la discipline et les méthodes, l'application intelligente de ce que prescrit la meilleure pédagogie.

— C'est un rêve! dites-vous. — Eh non; si chaque directeur d'école normale le voulait bien, c'est-à-dire avec opiniâtreté, et si son chef immédiat lui prêtait, en cette occurrence, une aide efficace, l'école annexe, j'en suis convaincu, deviendrait bientôt ce qu'elle doit être, une école modèle.

A une condition pourtant, c'est que son directeur spécial fût intelligent, de bonne volonté, et vraiment instituteur.

III. — Les bons directeurs d'école annexe sont nécessairement rares, parce que leur tâche est tellement délicate et complexe, qu'il leur faut, pour la bien remplir, des qualités peu communes.

Aussi devrait-on les choisir avec le plus grand soin. Je voudrais que l'administration leur fît une place à part dans le personnel

1. On réunirait peut-être les avantages des deux systèmes par quelques visites des élèves-maîtres aux meilleures écoles de la ville et des villages voisins.

des écoles normales, et leur donnât, sur les professeurs, une sorte de prééminence.

A considérer l'importance et la difficulté de leurs fonctions, il n'y aurait là rien d'excessif. Pourquoi n'en pas faire, par exemple, des sous-directeurs d'école normale, avec un traitement de 3,000 à 5,000 francs et le logement? On affirmerait ainsi le côté professionnel de l'établissement, et l'on aurait le droit d'exiger des postulants, en échange de tels avantages, de très sérieuses garanties de dévouement et de capacité.

J'admettrais volontiers qu'on leur demandât au moins trente ans d'âge et deux années de service dans l'inspection primaire. Un homme qui aurait été successivement instituteur, professeur et inspecteur, qui connaîtrait suffisamment les enfants et les jeunes gens, qui les aimerait, qui aurait visité des centaines d'écoles, et enrichi sa pédagogie personnelle de l'expérience de centaines de maîtres : celui-là, certes, serait admirablement préparé à la direction d'une école d'application.

Il n'en peut être ainsi d'un instituteur, quelque mérite qu'on lui attribue, car, en général, il n'a pas assez lu, assez vu, assez observé ni réfléchi, n'en ayant pas eu les moyens; et il s'imagine volontiers qu'on ne peut faire autrement et mieux que ce qu'il a fait lui-même.

Un jeune homme convient peut-être moins encore. Comment! voici un maître de vingt-cinq à trente ans, qui n'a jamais enseigné que l'histoire ou les mathématiques, dans une école normale, qui ne sait rien de précis sur l'organisation, les méthodes et les procédés d'une école élémentaire, qui n'a jamais conduit qu'en sous-ordre et comme stagiaire — alors qu'il débutait — la manœuvre de cette machine compliquée, qui n'a point, en somme, d'expérience personnelle ou si peu! et c'est lui que vous choisissez pour résoudre ce problème dont nous signalons plus haut l'extrême difficulté? Vous dites qu'il a l'esprit cultivé, curieux et pénétrant. C'est possible. Vous ajoutez qu'après tout, il est du métier. D'accord. Mais ce qu'il n'a pas et ne peut pas avoir, ce sont des doctrines pédagogiques solidement assises. Et ce qu'il possède moins encore que la science de l'éducation, c'est l'art de l'éducateur. En outre, il ne considère l'école annexe que comme un lieu de passage. Il n'y entre pas par goût; il ne s'y attache

pas; à l'ordinaire, il en sort le plus tôt possible. L'administration en a fait, pour lui, comme un vestibule obligatoire de la carrière de l'inspection. C'est un stage qu'il subit, et dont il cherche à réduire la durée pour jouir plus tôt des avantages d'une position supérieure. Comment veut-on qu'il prenne bien au sérieux cette tâche toujours provisoire? Comment sa pensée pourrait-elle s'y appliquer avec force et persévérance? Tout bien pesé, je lui préférerais encore un instituteur de mérite qui aimerait l'école annexe, en voudrait faire son domaine et sa chose, tiendrait à y terminer honorablement sa carrière, et dont l'expérience, accrue chaque année, profiterait de plus en plus aux générations d'élèves-maîtres qu'il aurait successivement à diriger.

Mais, encore une fois, nul ne convient mieux à cette situation qu'un jeune inspecteur primaire, avec le titre de sous-directeur d'école normale, les avantages de l'inspection, et l'espérance d'obtenir vers sa quarantième année la direction d'une école normale. Aucun inspecteur, me dit-on, n'accepterait volontiers ce que je lui offre contre ce qu'il a. J'en doute fort. Les embarras et les soucis de l'administration scolaire ne conviennent pas à tous, et la vie plus intellectuelle et relativement paisible de l'école annexe sourirait davantage peut-être aux caractères timides et tranquilles[1]. En tout cas, c'est une difficulté qu'on résoudrait sans peine.

Quels que soient ses titres, le directeur de l'école annexe doit posséder, cela va sans dire, les qualités qu'on exige d'un bon instituteur: l'amour profond de l'enfance, le dévouement professionnel, une certaine gravité sans pose, une grande réserve dans la conduite, etc. Je les signale sans insister. Des qualités d'un autre ordre lui sont non moins nécessaires: un grand fonds de bienveillance pour les élèves-maîtres, un sens pédagogique éclairé qui apprécie justement leur tenue comme leurs leçons, assez de tact et de douceur pour leur faire accepter ses critiques, assez de prévoyance pour mesurer à leur force les difficultés de la classe, leur éviter le découragement d'efforts inutiles, et l'amertume d'une autorité impuissante et avilie; enfin, une intelligence curieuse et large, ennemie de la routine, toujours au courant des progrès qu'apporte chaque nouvelle année. Il faut qu'il sache

1. Il faut tenir compte aussi des raisons de famille.

gagner l'estime et l'affection des jeunes gens dont il dirige la première éducation professionnelle, et qu'il s'efforce de leur rendre attrayant ce service de l'école annexe longtemps réputé, parmi eux, le plus ingrat et le plus désagréable.

Au reste, dans l'accomplissement de sa tâche, le directeur doit jouir d'une sérieuse indépendance. Je serais d'avis qu'à la rentrée des classes, il s'entendît longuement avec son chef immédiat, le directeur de l'école normale, sur la marche à suivre au cours de l'année. Presque toujours, cette communauté de vues et d'intentions si désirable résulterait d'une amicale et franche discussion. Mais, s'il survenait un désacord, le chef responsable aurait nécessairement le dernier mot. L'entente établie, il importe beaucoup que le directeur de l'école normale soit discret dans ses visites à l'école annexe, qu'il ne prétende pas réglementer, jour par jour, et se montre assez habile pour laisser à son subordonné le sentiment d'une liberté d'allures presque complète.

Rien ne serait à craindre comme un sérieux et durable conflit de résolutions entre les deux directeurs. Les élèves-maîtres s'en apercevraient aisément : le premier leur donnerait des conseils dont le second refuserait de s'inspirer. Ils verraient la pratique contredire la théorie, l'application contrarier les principes ; ils concluraient vite au néant de la science pédagogique, et à l'inutilité d'une éducation professionnelle aussi incertaine. Ils concluraient aussi, sans doute, à l'ignorance de l'un des directeurs, ou peut-être de tous deux, et rien ne serait plus déplorable.

IV. — Avec les trois groupes d'une école primaire, on rencontre, dans beaucoup d'écoles annexes, un cours complémentaire qui occupe une salle spéciale. Cette organisation ne semble pas avantageuse. En quoi le cours complémentaire est-il nécessaire à l'apprentissage des élèves-maîtres ? Est-ce qu'à l'ordinaire un adolescent de treize à quinze ans se laisse diriger avec moins d'aisance qu'un enfant de six à treize ans? Est-il plus difficile de lui faire sa part dans les matières du programme ? Et les leçons qu'il reçoit exigent-elles plus d'ingéniosité, plus de méthode, plus d'habileté professionnelle ? Elles demandent un peu plus de savoir, il est vrai, mais ce n'est pas là ce qui embarrasse l'élève-maître. J'estime qu'un stagiaire débutant, suffisamment exercé à la direction des cours inférieurs, saura vite gouverner un cours complé-

mentaire. Et je ne crois pas qu'on puisse admettre la réciproque.

D'autre part, les élèves du cours complémentaire se préparent à des examens ou des concours. De là, des inquiétudes pour le directeur de l'école annexe. Il est naturel qu'il souhaite des succès. Ne subordonne-t-il pas à cette fin les vrais intérêts de l'école? N'en doutez pas, il se prodigue aux candidats. Il ne saurait faire autrement. Il s'éloigne des cours inférieurs et des élèves-maîtres qui les conduisent. Il perd de vue nécessairement l'objet propre de son service, et l'école annexe tend à devenir une école publique comme toutes les autres, plutôt qu'une véritable école d'application. Soyons donc moins ambitieux. Un effectif d'une quarantaine d'élèves comprenant, avec la section enfantine, les cours élémentaire, moyen et supérieur, voilà ce qui est désirable. Alors, une salle de classe unique est suffisante. Le directeur a sous les yeux et sous la main tous ceux qu'il doit surveiller et guider, les grands qui enseignent, les petits qui écoutent. Il peut les suivre et les observer, à toute minute, du matin au soir. S'il lui plaît de s'éloigner — il n'est pas bon que les élèves-maîtres soient toujours en tutelle — il le fait à son heure et dans la mesure qui convient. Il rentre dès que sa présence est utile. Ayant la liberté complète de son esprit et de ses mouvements, et sa petite école étant d'un gouvernement facile, il a le temps et les moyens de pourvoir à la tâche qui lui est spécialement assignée, l'éducation professionnelle des élèves-maîtres. Craint-on que la suppression du cours complémentaire ne nuise au recrutement de l'école annexe? A la vérité, les familles désirent que leurs enfants n'aient qu'une seule direction. La nécessité de les confier à de nouveaux maîtres, avant la fin de leur scolarité, ne laisse pas de les contrarier. Mais, avec un directeur habile et des élèves-maîtres intelligemment guidés, une école annexe bien organisée doit produire d'excellents résultats et jouir d'une bonne réputation. Et ces motifs suffiront toujours, à mon avis, pour lui assurer une bonne clientèle.

V. — Voilà ce que doit être l'atelier. Quel sera le régime des apprentis.

Les apprentis, ne l'oublions pas, sont des étudiants. Avant tout, ils veulent s'instruire, et se préparer à l'examen du brevet supérieur. Leur éducation comporte l'acquisition de deux choses

distinctes : un petit savoir encyclopédique, et les moyens de le communiquer, — une science et un art. La nécessité de la science leur saute aux yeux, et le souci de leur instruction domine leur pensée, comme il tient, au reste, et fort légitimement, la plus grande place dans l'esprit de leurs maîtres. Ils suivent laborieusement des cours très variés, et parcourent avec peine des programmes très étendus. Aussi, les travaux d'études les obsèdent et les absorbent.

Et l'art d'enseigner et de gouverner l'enfance, cet art si difficile, d'une conquête si lente, aussi indispensable que le savoir, que devient-il? Ce qu'il peut devenir dans une telle situation. On le néglige, on s'en inquiète le moins possible, parce que le besoin ne s'en fait pas sentir encore, et qu'il faut courir au plus pressé. On se persuade, d'ailleurs, qu'au terme des études il sera toujours temps de l'acquérir. Il en est ainsi maintenant, et il en sera toujours ainsi, tant qu'il y aura des écoles normales. Il faut compter avec cela, et s'arranger en conséquence. Jamais on ne pourra distraire l'élève-maître de ses livres plus de trois semaines par an, plus de deux à trois mois, au total, pendant la durée de sa scolarité. On ne le pourra pas, parce que cela n'est pas possible : la culture intellectuelle en souffrirait trop, et le gain ne compenserait pas la perte. Au moins, que ce temps si court soit mis sans réserve au service de l'école annexe, et qu'on sache l'employer avec intelligence.

Dans certaines écoles normales, c'est le matin, avant huit heures, et le soir après quatre heures qu'ont lieu les cours principaux. L'élève-maître de service à l'école annexe y assiste comme à l'ordinaire. Ainsi, pendant six heures, il fait des leçons; pendant quatre heures, il en reçoit. Partagé entre deux devoirs également importants, il ne remplit bien ni l'un ni l'autre. Il n'est et ne peut être ni bon maître ni bon élève. Quand il entre à l'école annexe, c'est avec la pensée pleine encore de ce qu'il vient d'entendre en classe; étranger à sa nouvelle tâche, il a hâte d'en finir avec elle. Il a beau parler, agir, se démener au milieu des enfants, il n'est pas avec eux, le meilleur de son esprit est ailleurs.

J'en ai vu, dans ces conditions, s'approcher tout à coup d'un tableau noir, poser une équation, faire un calcul rapide, et revenir à leurs élèves, les lèvres souriantes. Enfin, ils avaient trouvé !

— Quoi? — Leur problème! leur problème, à eux! Depuis une heure, ils étaient à cent lieues des enfants.

Quand un élève-maître est de service à l'école annexe, j'estime, au contraire, qu'il faut le détacher le plus possible de la vie courante de l'école normale. Que, la semaine tout entière, il reste éloigné des cours, et que ses études soient interrompues. Qu'il n'ait d'autre souci, dès son lever, que la préparation de sa classe. Que toutes ses pensées soient aux enfants qu'il dirige, aux leçons à faire, aux exercices à conduire, aux caractères à observer, aux progrès qu'il doit réaliser dans sa tenue, son langage, et ses procédés d'enseignement. Qu'il vive enfin pleinement de la vie d'un instituteur stagiaire. Il faut même qu'on le protège contre le zèle — parfois indiscret — de ses professeurs, et que ceux-ci ne puissent l'interroger pendant la semaine qui suit son service. De la sorte, il se remet aisément et sans inquiétude au niveau des cours, se faisant expliquer par un camarade complaisant ou par les maîtres les leçons qu'il n'a pas entendues.

Je connais une école normale où ce système est établi. Chaque promotion fournit un élève. L'élève de troisième année a la direction générale de la classe et la direction plus spéciale d'un cours. Ses condisciples de deuxième et de première année lui servent d'adjoints. Le soir, ils préparent ensemble les exercices du lendemain, et prennent des notes sur un carnet spécial; puis, à tour de rôle, ils exposent entre eux l'une des leçons préparées. Chacun parle pendant un quart d'heure: il est arrêté et repris, quand il le faut, par ses deux condisciples. Le jour suivant, avant la classe du matin, le directeur de l'école annexe examine les notes des carnets, les critique, les corrige ou les fait corriger après discussion par l'élève-maître intéressé. Le samedi soir, chaque élève de service lit le résumé des observations qu'il a reçues pendant la semaine. Celui qui le remplace est mis au courant de ses obligations; on lui rappelle avec bienveillance les défauts qui lui ont été signalés et les fautes qu'il a commises dans le trimestre précédent.

Il importe, par dessus tout, que l'élève-maître trouve, à l'école annexe, de l'intérêt et du plaisir. S'il voit approcher sa semaine de service avec un sentiment de crainte et d'ennui; s'il n'offre aux enfants qu'un visage mécontent, maussade et soucieux, s'il

trahit le regret d'heures perdues et d'études coupées, jamais ne s'établira dans sa classe ce courant de sympathique confiance sans lequel l'enseignement devient insupportable aux élèves comme au maître, et reste à peu près stérile pour tous.

Nous réclamions plus haut, du directeur de l'école annexe, beaucoup de bienveillance, de douceur, de tact, avec une supériorité pédagogique incontestable. C'est qu'en effet ces qualités sont propres à le faire aimer, et, avec lui, le service qu'il dirige. Il lui faudrait encore cette ardeur de convictions qui donne du feu à la critique et grandit l'importance des questions qu'on discute. L'élève-maître se passionne aisément pour un problème ou pour un point d'histoire. Au contact d'un directeur qui se donnerait tout entier à sa tâche, il apporterait bien vite le même intérêt passionné aux choses de l'éducation, au caractère des enfants, à leur conduite, à leurs progrès, aux méthodes et aux pensées d'enseignement.

Et ce résultat serait infiniment précieux.

Ce qui rend, à l'ordinaire, le service de l'école annexe pénible aux débutants, c'est leur impuissance à maintenir seuls l'ordre et le silence. Ils souffrent trop souvent du manque de discipline. Dès que le directeur est absent ou loin d'eux, leur timidité, leur embarras dans le commandement, et parfois leurs violences maladroites, excitent la malignité d'écoliers turbulents qui les connaissent à peine et ne peuvent les aimer. Ils s'impatientent et s'irritent en vain. Aigris, humiliés, découragés, ils détestent une besogne ingrate qui ne leur procure que fatigues et amertumes.

Or, avec une classe unique, un effectif réduit, et l'organisation telle que nous l'avons décrite, la discipline leur sera plus aisée. Cependant, il faudrait dans toute école annexe un système disciplinaire spécial. Les élèves-maîtres n'ont, en général, sur les enfants qu'une autorité morale insuffisante. C'est l'effet naturel de leur jeunesse et de leur inexpérience. C'est le résultat aussi de la brièveté d'un contact qui ne se produit qu'à de longs intervalles, de telle sorte qu'élèves et maîtres n'ont pas le temps de se pénétrer et de savoir au juste ce qu'ils doivent attendre les uns des autres. Cette insuffisance de pouvoir est plus ou moins accentuée, mais elle se révèle toujours, excepté, peut-être, chez les meilleurs élèves de troisième année. Eh bien! il faut avoir le souci d'y suppléer. Par quoi? par l'autorité effective et agissante du

directeur de l'école annexe; ou encore, par la force d'une règle d'autant plus sévère que celui qu'elle seconde a moins de puissance par lui-même. Ce dernier moyen me paraît préférable : il est plus sûr, plus constant, et offre, en outre, l'avantage d'habituer l'élève-maître au maniement toujours délicat des punitions et des récompenses; du reste, ce qui importe, c'est moins le procédé que le résultat. A tout prix, il faut obtenir que l'élève-maître soit respecté dans ses ordres, écouté dans ses leçons, et qu'il puisse goûter le plaisir d'être compris et obéi des enfants. Je dis : à tout prix, car rien n'est plus nécessaire. Une école d'application, sans cette discipline à la fois très ferme et très souple, est plutôt nuisible qu'utile. Vous figurez-vous les impressions du pauvre débutant qui se voit débordé par le bruit et le désordre, dont la voix n'est pas entendue et reste sans effet? Sentez-vous la sourde colère qui monte en lui, et l'irrésistible besoin qu'il éprouve de rétablir, par la violence, son autorité méconnue? Quelle humiliation! quel abaissement dans sa dignité de maître! « C'est donc cela, l'école! Voilà ce que me promet l'avenir! » Tels sont les mots pleins d'amertume qui lui viennent aux lèvres. La réflexion, je le sais bien, lui rendra du courage. Mais, franchement, si l'on ne devait mieux attendre de l'école d'application, autant vaudrait la supprimer.

On peut compter ici sur l'intervention du directeur de l'école normale. Elle peut être très efficace. C'est à lui, autant qu'au directeur de l'école annexe, d'accroître, aux yeux des jeunes maîtres, l'importance des exercices pratiques d'éducation. Il faut, pour cela, qu'il leur en parle fréquemment, soit le dimanche matin quand il lit les notes de la semaine, soit dans ses entretiens particuliers. Qu'il s'enquière amicalement des difficultés éprouvées, des maladresses commises, des obstacles surmontés, des progrès accomplis. S'il rencontre, dans un corridor ou dans la cour, un élève de service, qu'il le prenne par le bras avec une affectueuse familiarité et, suivant les cas, le félicite de ses succès, le blâme de son indifférence, le conseille, le relève, l'encourage, le stimule et lui laisse apercevoir le vif intérêt qu'il porte aux travaux de l'école annexe. Parfois, un mot suffit : « Eh bien! êtes-vous content? N'êtes-vous point trop fatigué? Et le petit C..., qu'en faites-vous? Je puis vous dire déjà qu'on est très satisfait de votre zèle. Mais vous avez tel défaut... essayez donc de vous

en corriger. Il vous reste encore trois jours d'efforts : c'est assez pour le progrès qu'on vous demande. »

Aux conférences hebdomadaires, le cas se présente souvent de rappeler les méthodes et les procédés de l'école annexe. Il me semble très avantageux, à tous égards, de les mettre franchement en discussion. J'aime que les élèves — ceux de troisième année surtout — formulent sincèrement leurs critiques, blâment et louent sans réticences, révèlent leurs embarras, proposent même des réformes, en présence des deux directeurs. Ceux-ci donnent la raison de ce qui est, s'efforcent de convaincre sans imposer leurs idées, et font leur profit des déclarations qu'ils entendent. Rien ne contribue davantage à faire aimer aux jeunes gens les questions de pédagogie pratique et les exercices de l'école d'application.

Je ne dirai qu'un mot des travaux écrits qu'on exige, à l'ordinaire, des élèves-maîtres de service. Il en est quelques-uns de vraiment profitables : ainsi, la préparation des classes, qu'il faut très soignée, sinon abondante en détails ; l'exercice d'observation qui porte sur le caractère, sur un livre, ou un procédé d'enseignement ; le résumé que fait chaque élève-maître, en quittant l'école annexe, des défauts qu'il se connaît, des efforts qu'il a produits et des progrès pédagogiques qui lui restent à faire. Je crois, au reste, qu'il faut s'en tenir là.

Telles sont les conditions principales auxquelles doit satisfaire une bonne école d'application.

Ainsi dirigé, le jeune maître aurait un stage relativement facile, et pourrait fournir dans la suite une carrière féconde. L'école annexe l'ayant mis, d'une façon discrète et intelligente, en contact avec des élèves, il aurait vu l'écolier sous son vrai jour, observé l'âme enfantine, étudié sur le vif cette fine et délicate matière. Il saurait se mouvoir sans trop d'embarras dans le milieu scolaire, rester calme dans l'agitation de la classe, punir avec sang-froid, et faire évoluer les groupes sans s'épuiser en démarches superflues ni paroles inutiles. Ses lèvres trouveraient déjà l'ordre incisif, la phrase brève et impérieuse, le ton poli mais net qui trahit une résolution bien arrêtée, comme aussi les paroles affectueuses et insinuantes dont la douceur doit succéder aux sévérités nécessaires de la règle. Son langage aurait acquis de la correction

et de l'abondance; son articulation serait devenue lente, ferme, légèrement pesante, comme il convient au professeur. Il sentirait la nécessité de préparer avec soin les leçons et les exercices scolaires de chaque jour, car le directeur lui aurait signalé et fait saisir le danger des improvisations.

Enfin, il connaîtrait les méthodes et les procédés d'enseignement, et s'en serait rendu compte autrement et mieux que par les leçons théoriques et les livres.

Certes, il aurait beaucoup à apprendre pour devenir un bon maître. Peut-on s'en étonner? Mais dès son début, au sortir de l'école normale, il saurait conduire une classe. A l'expérience et aux bonnes directions des inspecteurs il appartient de faire le reste.

E. Devinat,
Directeur de l'école normale d'instituteurs de Mâcon.

N. B. — Au dernier moment, je prend connaissance d'un article de mon collègue et ami Perrin sur l'école d'application de la ville de Nîmes[1]. Cette école n'est point une annexe de l'école normale, mais une école publique de la ville.

Les faits cités par M. Perrin et les arguments qu'il présente en faveur de cette organisation ne m'ont pas convaincu. J'aime infiniment mieux l'école annexe telle que je viens de la décrire. Les élèves-maîtres de Nîmes sont dirigés, la plupart du temps, par des instituteurs adjoints, des jeunes gens très dévoués sans doute, mais encore sans maturité et d'une trop courte expérience. Et moi qui prétends ici qu'un bon instituteur titulaire est encore insuffisant! Nous sommes loin de compte.

Au reste, j'en conviens sans peine, entre une école annexe à peu près déserte et l'école d'application que M. Perrin nous décrit, le choix s'imposait. Mon collègue de Nîmes a tiré, en définitive, le meilleur parti possible d'une situation particulièrement défavorable.

E. D.

1. *Annuaire* de M. Jost, 1893, Armand Colin.

QUELQUES CHIFFRES

Le tableau que nous publions ci-après est la reproduction de celui qui a été envoyé à l'Exposition de Chicago pour présenter, résumé en quelques chiffres, le mouvement de l'enseignement primaire en France depuis une vingtaine d'années. Il y a peut-être, de ce côté même de l'Atlantique, plus d'une personne à qui un coup d'œil sur ce tableau pourrait apprendre quelque chose.

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Maisons d'école.

De 1878 à 1892, il a été construit. . .	27,000	maisons
Il a été reparé, agrandi et meublé . .	10,000	d'école.
La dépense totale de ces installations, supportée par l'État, les départements et les communes, a été de.	600.000.000	de francs.

Personnel enseignant.

Il y avait en 1872 dans les écoles primaires de toute nature (publiques et privées)	110,238	maîtres
Il y a en 1892.	142,660	et maîtresses.

Élèves.

Il y avait en 1872, dans les écoles primaires de toute nature (publiques et privées)	4,722,751	élèves.
Il y a en 1892.	5,623,401	

Budget annuel.

Le budget annuel de l'enseignement primaire public (État, départements et communes) était en 1872 de . .	68,000,000	de francs.
Il est en 1892 de	168,000,000	

ÉLECTIONS AU CHOIX

DE DEUX RÉGENTS (1741) ET D'UNE INSTITUTRICE (1793)

Voici deux procès-verbaux qu'on peut appeler pièces documentaires pour servir à l'histoire de l'enseignement primaire, avant et pendant la Révolution.

Le premier, daté du milieu du dix-huitième siècle, nous place au milieu d'une des provinces les plus deshéritées au point de vue de l'enseignement à tous les degrés. L'acte est passé dans un bourg d'environ 400 feux, c'est-à-dire de dix-huit à dix-neuf cents habitants, le bourg de La Souterraine, aujourd'hui chef-lieu de canton du département de la Creuse. On a, autant que possible, conservé l'orthographe du greffier.

Le second procès-verbal, rédigé à Versailles en pleine période révolutionnaire, sera lu avec intérêt, si l'on fait réflexion que jusqu'alors, depuis 1789, les Assemblées constituante et législative n'avaient pu réorganiser l'enseignement public.

J.-F. THÉNARD.

N° 1.

A La Souterraine (en Limousin), 1741.

Aujourdhuy quatorze[e] jour du mois de May mil sept cens quarante et un en la ville de La Souterraine en Limousin, issue de Vespres, en la place appelée de la Croix, de la place publique, ou on a accoutumé de faire les actes de la communauté de lad. ville, les habitans d'ycelle, convoqués au son de la cloche en la manière accoutumée, ce sont comparus Messieurs les Curés et prestres communalistes de cette ville, ensemble M[rs] les Juge, lieutenant et procureur d'office, qui ont remontré aux dis habitans qu'il est d'une necessité pour le publicq qu'il soit pourveu et nommé en cette ville un régent à l'effet d'apprendre et donner l'éducation aux pauvres et habitans de cette ville, sous les gages qui luy sont attribués, et pris sur les deniers d'octroi qui se perçoivent dans lad. ville; attendu que lesd. habitans sont en souffrance par la mort qui est arrivée de M[e] Pierre de la Croix, cidevant regent; à cet effet ont requis les habitans cy assemblés, de délibérer et donner leur avis sur l'élection d'un régent, attendu qu'il y en a dans la ville de capables, offrant lesdits S[rs] Curé, prêtres, et officiers de leur part de délibérer; et conjointement et à l'instant,

tous ayant délibéré, ils ont unanimement dit et rapporté qu'il est plus à propos et avantageux pour la jeunesse qu'il y aye deux régens, un en latin et l'autre Me écrivain, et qu'à cet effet ils nommèrent les personnes de Sr André Chastenet, Me écrivain, pour regen écrivain et le Sr Joseph Dubrânle, pour regen latin; lesquels Chastenet et Dubrânle, habitans de cette ville ont comparu, et pour ce dûment établis; ont chascun à leur égard accepté lesd. commissions, et en conséquence ont promis et se sont obligés, ainsi qu'il leur est imposé par lesd. habitans d'apprendre à lire et à prier Dieu aux pauvres de lad. ville sans aucune rétribution et moyennant la somme de quarante livres de rétribution à eux accordée, sur les deniers d'octroy de cette ville, qui leur seront payés par les fermiers ou receveurs d'icelle, et ce, par moitié et égalle portion entre lesd. Chastenet et Dubranle; Donnant à cet effet lesd. Curé, prestres et officiers et habitans tous pouvoirs et procuration auxd. regens cydessus nommés d'en recevoir le paiement en la manière accoutumée; la présente élection et nomination faite pour tenir tant et si longuement qu'il plaira auxd. habitants, lesquels se réservent, en cas de plaintes ou reproches contre les deux ou l'un d'iceux, d'èn nommer d'autres en leur lieu et place.

Et dont et du tout lesd. parties ont requis acte; à elles octroyé le présent pour servir et valoir aquide raison, et ont signé :

Ribeyrits, curé de La Souterraine, — Ranjoix, prêstre, — Savy, prestre, — Betolaud Dudrut, prêtre, — Floret, lieutenant, — Deguartempe, juge, — Floret Dumas, procureur d'office, — Ribière de Brésenty, — Montaudon, prestre, — Forgemal du Poirier, — Gaillard, prestre, — Patrault, — Salleton, — Denépoux, — Choppy de Montherand, — L. Gaillard, prestre, — Chapt, — Aleonard, — F. Leroy, — Deslignieres, — J. Ballet, — André, — Lory, — Vollondat du Glas, — J. Signet, — Penchaud, — Saint-Hillaire, — Petit, — A. Floret, — A. de la Roche, — Margotin, — Betolaud de Lacoux, — Delcairé, — Chapt, — Vareillaud, — Chastenet, — Dubranle, — J. Nontaudon, — Dumont, notaire royal.

Controllé à La Souterraine, le 14 mai 1741. Receu, douze sols, Signé Dumont.

(Extrait des archives de l'étude de Me C. Leroy, notaire à La Souterraine; communiqué par M. Ballet, instituteur à Saint-Maurice.)

No 2.

Archives du département de Seine-et-Oise. Extrait des procès-verbaux des délibérations du Directoire du département (Séance du 27 janvier 1793). — Le Cen Charbonnier, au nom du bureau de la police, a rappelé à l'assemblée que la séance de ce jour avoit été consacrée principalement à l'examen des personnes qui se destinent aux places d'institutrices des écoles gratuites de filles, pour être ensuite nommées à celle vacante par le décès de la citoyenne Beauvais. Il a été fait

lecture de l'arrêté du 12 de ce mois qui détermine le mode du concours qui doit avoir lieu à ce sujet, et qui en a fixé l'époque à ce jour.

Il a annoncé que conformément aux intentions de l'administration, le procureur général syndic avait fait inviter tous les corps administratifs et judiciaires de cette ville et que les districts avaient été prévenus de ce concours annuel auquel ont été appelées et invitées toutes les personnes qui se destinent à l'état d'institutrices.

Le C^en^ Hodanger, faisant la fonction de procureur général syndic, a dit : « Citoyens, dans le choix important que l'administration doit faire aujourd'hui, elle a cru devoir s'entourer des lumières de tous les dépositaires de la confiance du peuple. Il est inutile de justifier à vos yeux la publicité qu'elle a cru devoir apporter dans cette circonstance. Les fonctions d'institutrices, dédaignées sous un gouvernement despotique, qui regardait avec raison l'ignorance comme son plus ferme appui, ont enfin recouvré leur dignité première. Dans l'état présent des choses, dans la nécessité où nous sommes de renouveler chez nous tous les principes sociaux, de nous donner des mœurs publiques, de nous créer de nouvelles vertus, tout le monde sent combien il est indispensable de porter le flambeau de la lumière et de la surveillance sur ces personnes destinées à former cette classe précieuse chez qui toutes les impressions se reçoivent si promptement et s'effacent avec tant de peine.

Qu'on ouvre l'histoire, et l'on verra que les peuples qui connoissoient si bien tout le parti que l'on peut tirer des facultés morales de l'homme, faisoient de leur éducation un noviciat unique. Ils étoient convaincus qu'il est plus essentiel de donner aux hommes des mœurs et des habitudes que des lois et des tribunaux. Ce n'est pas assez en effet d'avoir conquis la liberté et détruit la tyrannie; le grand art est d'approprier les citoyens à la loi qu'ils doivent chérir et qui doit faire leur bonheur.

Or, quel est le moyen d'atteindre ce but? C'est une bonne éducation qui montre à la jeunesse les rapports par lesquels elle tient à la patrie, qui se serve de bonne heure des mouvements du cœur humain, pour les diriger au bien général, qui attache aux tendres affections de l'enfant les anneaux de cette chaîne qui doit lier toute son existence à l'obéissance des lois et aux devoirs du citoyen.

C'est ainsi que la jeunesse se trouvera préparée à cette éducation réclamée par tous les hommes éclairés et dont la République française va bientôt donner l'exemple à l'Europe entière.

Je requiers que lecture soit faite des noms des citoyennes que leurs talens et leurs vertus appellent à concourir pour l'importante fonction d'institutrice, et qu'elles soient invitées à entrer dans l'enceinte de la salle, pour y produire les preuves de leur capacité et répondre aux différentes questions qui leur seront faites. »

L'assemblée adoptant les conclusions du procureur général syndic a invité les citoyennes présentes qui désiroient concourir pour la

place dont il s'agit, à s'avancer. En conséquence de cette invitation les citoyennes Guéret, Herlier et Mestrude se sont placées auprès d'un bureau qui leur avait été destiné.

Le président a fait lecture de tous les mémoires présentés au département pour obtenir des places d'institutrices; il a été reconnu que les citoyennes Cholet, Simonet et Bourdillard s'étoient mises sur les rangs.

L'assemblée ayant désiré qu'elles fussent invitées par écrit de se rendre au concours, si elles persistoient dans leur première intention, le président a rempli à l'instant le vœu de l'assemblée.

Après la lecture du procès-verbal de la séance du directoire, tenue pour le dernier concours, il a été mis en question si, pour la nomination à la place vacante, le conseil général votera seul, ou si toutes les personnes invitées prendroient part à la délibération.

Il a été arrêté que la voix délibérative sera accordée à tous les membres des corps administratifs invités et présents. Il a été ensuite procédé à l'examen des aspirantes : elles ont lu successivement un chapitre de la Constitution, une lettre manuscrite et un fragment de poésie; elles ont fait des règles, des calculs, et ont écrit séparément sous la dictée d'un des membres de l'assemblée.

Les citoyennes Simonnet et Bourdillard, veuve l'Auvergiot, s'étant présentées, ont été admises à l'examen dans le même ordre que les précédentes.

Le président, après avoir consulté l'assemblée, a invité les citoyennes aspirantes à se retirer dans une pièce particulière, pour laisser le temps de préparer et d'arrêter les questions qui leur seroient faites et auxquelles elles répondroient séparément.

Après la lecture des diverses questions proposées, l'assemblée a adopté les deux suivantes : « *1° Quels sont les principaux devoirs d'une institutrice envers ses élèves? 2° Quelles sont les vertus que l'on doit principalement inspirer et faire pratiquer aux enfants?* »

Les citoyennes aspirantes ont été successivement et séparément appelées et par rang d'âge, et après leurs réponses aux deux questions faites par le président, l'assemblée a décidé que l'on alloit procéder à la nomination. Le président a invité les citoyennes présentes à se retirer : ce qu'elles ont fait.

Un membre a demandé si avant d'aller au scrutin, l'assemblée jugeoit convenable de discuter à haute voix les talens des citoyennes qui avoient subi l'examen. Cette idée a été rejetée; et il a été procédé à la nomination d'une institutrice, pour remplacer la citoyenne Beauvais. Cette nomination a été faite par la voie du scrutin, dont le résultat sur 28 votans a donné 17 voix à la citoyenne Herlier et 11 à la citoyenne Guéret.

En conséquence le président a proclamé la première institutrice d'une des écoles gratuites de Versailles.

La citoyenne Herlier, introduite dans la salle, a remercié l'assemblée

de la confiance dont elle vouloit bien l'honorer; elle a juré *d'être fidèle à la République, de pratiquer et inspirer aux enfants dont l'éducation lui sera confiée, l'amour de la liberté et de l'égalité, et de leur enseigner les principes et les mœurs sévères des Républicains.*

La séance a été levée à 3 heures et demie (elle avoit été ouverte à midi).

L'EFFET DES MESURES LÉGALES

Deux opinions ont cours au sujet des mesures légales qui ne s'appliquent pas d'emblée, à la façon révolutionnaire, mais par voie d'extinction. Les uns pensent que le provisoire dure indéfiniment et que le progrès est à peine sensible; les autres en dix ans s'imaginent que tout doit être fini. Voici un petit tableau qui, sur un point particulier, donne tort aux uns et aux autres et permet de mesurer mieux la marche des choses humaines.

Il s'agit du nombre d'instituteurs et d'institutrices exerçant dans les écoles primaires élémentaires sans posséder le brevet de capacité. Les chiffres ci-dessous en donnent le relevé année par année depuis la loi du 16 juin 1881.

Instituteurs et institutrices non brevetés.

	DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES				
	PUBLIQUES		PRIVÉES		
	hommes	femmes	hommes	femmes	TOTAL
	—	—	—	—	—
1881-82	2,343	9,901	2,229	12,20	26,677
1882-83	1,754	7,692	2,033	10,302	21,781
1883-84	1,245	6,449	1,561	9,457	18,712
1884-85	590	5,265	970	8,282	15,107
1885-86	470	4,689	911	7,744	13,814
1886-87	370	4,183	830	7,460	12,843
1887-88	374	3,972	878	7,134	12,358
1888-89	325	3,672	861	7,133	11,991
1889-90	290	3,508	805	6,916	11,519
1890-91	260	3,145	797	6,741	10,950

UN DE NOS PIONNIERS EN AFRIQUE

EUGÈNE SCHEER[1]

[Sous ce titre, notre collaborateur M. Alfred Rambaud a publié dans la *Revue bleue* du 6 mai dernier une intéressante étude consacrée au souvenir du modeste et dévoué fonctionnaire dont nous avons annoncé la mort il y a cinq mois (voir notre numéro de janvier, p. 89). Nous donnons ci-dessous quelques extraits de l'article de M. Rambaud, en regrettant vivement que la place dont nous disposons ne nous permette pas de le reproduire en son entier. — *La Rédaction*.]

Ce que je veux raconter c'est une histoire vraie, une simple histoire, celle d'un brave homme. Dans la hiérarchie sociale et administrative, il ne fut d'abord qu'un instituteur, puis quelque chose comme un inspecteur primaire. Bien peu savent que ce fut un grand serviteur de la France, et que son nom restera inséparable d'une des tâches les plus belles, les plus généreuses, les plus fécondes qu'ait assumées la troisième République. Ce que l'épée des Bugeaud, des Randon, des Saussier a commencé, lui, ce modeste et cet éminent, a entrepris de le parachever. Il aura sa part dans la création de cette chose merveilleuse, unique peut-être parmi les grandes œuvres européennes de ce siècle : des indigènes musulmans désarmés de leurs préjugés et de leur fanatisme, s'élevant peu à peu à l'intelligence de notre langue et de notre génie; en un mot, la vraie fondation de l'Algérie française.

Jean-Eugène Scheer était né le 31 janvier 1855 à Birkadem (la Fontaine de la Négresse), un charmant village à douze kilomètres d'Alger, entièrement européen. Son père et sa mère étaient Alsaciens : ils étaient venus s'établir dans le village naissant, et y avaient monté un petit commerce. Avec un labeur incessant, beaucoup d'ordre, d'économie, ils parvinrent à élever, ou à peu près, neuf enfants : Jean-Eugène était le septième. Je dis à peu près, car la plupart moururent très jeunes, et tous dorment aujourd'hui sous le berceau de verdure qui ombrage la tombe de famille dans le petit cimetière de Birkadem. Le père est mort jeune, lui aussi. Toute l'énergie de vivre est restée dans la mère, aujourd'hui la doyenne du village, et qui douloureusement survit à tous les siens. — « La mère ! » avec quel accent Scheer prononçait ce mot. Jamais il ne serait parti pour une de ses longues tournées sans avoir été l'embrasser, et courir l'embrasser était, au retour, son premier soin.

1. J'ai puisé dans ma correspondance avec Scheer, dans une note qu'a rédigée pour moi son ami d'enfance, M. Mailhes, directeur d'école à Alger, — et surtout dans mes souvenirs.

Jean-Eugène était à la fois un Alsacien et un Algérien, un Alsacien transformé par le sol et le climat algériens. De sa patrie d'origine, il avait conservé l'activité et la curiosité intellectuelles, une franchise intrépide, et ce quelque chose qu'on appelle là-bas *Gemüthlichkeit*, et qui est un composé de cordialité, de sensibilité, presque de sentimentalité, avec un tour d'esprit enjoué et poétique : la fleur bleue du pays rhénan. Peut-être aussi devait-il à l'Alsace le sentiment de la musique, une voix juste, ce qui est rare en Algérie, — une âme chantante. Du reste, il n'avait pas l'ombre d'accent alsacien, et je crois bien qu'il avait oublié l'allemand. L'Algérie lui avait donné le goût de l'activité physique, le besoin de remuer ses membres, l'esprit d'initiative et d'entreprise, quelque chose de « débrouillard » qui tient à la fois du colon et du soldat en campagne. C'est ainsi qu'il est devenu un de ceux que M. Buisson appelle [1] « nos pionniers d'Afrique ».

Au physique, c'était un grand gaillard de près de six pieds, svelte, bien musclé, bien découplé, de traits réguliers, de teint clair, quand il n'était pas brûlé par quelque campagne dans le Sahara, avec les cheveux noirs et bouclés, qui commençaient (l'année dernière) à grisonner, une moustache blonde et rare, un menton volontaire, des yeux petits, mais prodigieusement vifs et pénétrants. Il semblait taillé pour vivre cent ans.

Dans son enfance, il fréquenta l'école du village de Birkadem, dirigée alors par un excellent et vieil instituteur, Gordes, dont le fils est actuellement directeur de l'école Tamazirt (Grande-Kabylie), une de nos plus anciennes écoles musulmanes.

A l'école de Birkadem, le petit Scheer se révéla déjà un garçon intelligent, alerte et éveillé. « C'était, au témoignage de ses camarades, le héros de toutes les épopées enfantines, l'organisateur de toutes les excursions, aux jours de congé, à travers bois et champs [2]. »

Vers 1866, l'école normale d'Alger s'était créée ; elle appelait à elle tous les jeunes gens de bonne volonté ; Scheer, que « la mère » destinait à reprendre son commerce, avait déjà vu admettre à l'école deux de ses camarades, MM. Mailhes et Gordes. Il suivit leur exemple. Il conserva, par la suite, un charmant souvenir des années qu'il y passa (1871-1874), sous une discipline un peu plus sévère pourtant que celle d'aujourd'hui.

Il débuta dans la carrière par les postes d'adjoint à Coléa (1874), puis à Douéra (1875). Le 12 août 1876, à vingt et un ans, il fut nommé titulaire à Fort-National.

[M. Rambaud rappelle ensuite comment, sous le ministère de M. Jules Ferry, la question de l'enseignement des indigènes algériens fut l'objet d'une sérieuse enquête, à la suite de laquelle le décret du 9 novembre 1881 décida la création, aux frais du ministère, d'un certain nombre d'écoles. Scheer, alors simple instituteur à Fort-National, reçut du ministre la mission d'organiser ces écoles.]

---

1. Dans un article de la *Revue pédagogique*.
2. Mailhes.

Il fallait trouver, dans le pays même, l'homme à qui nous pourrions transmettre la consigne, qui veillerait aux acquisitions, aux constructions, au recrutement des maîtres et des élèves. Or, dans l'école même de Fort-National, nous avions vu à l'œuvre ce grand garçon de vingt-six ans, d'allure à la fois modeste et décidée, qui connaissait si bien le pays, pierre par pierre, homme par homme; que tous les indigènes accueillaient la face épanouie en l'appelant « Sidi Chîr »; qui savait tout obtenir d'eux, et qui voyait avec tant de netteté la portée de l'œuvre entreprise.

Par arrêté du 23 août 1881, il fut chargé d'une mission spéciale ayant pour objet l'organisation des écoles de Kabylie. Imagine-t-on ce que comportait de détails une telle organisation?

D'abord l'acquisition des terrains. L'indigène de Kabylie est passionnément attaché à sa terre : il y en a si peu dans le pays, pour cette population aussi dense que celle du département du Nord! Elle est si rare que l'on laboure des pentes où l'un des deux bœufs attelés à la charrue a les pieds plus haut que le dos de son compagnon; elle a été encore réduite par les confiscations opérées après la rébellion; elle atteint parfois le prix, fabuleux en Afrique, de 2,000 francs l'hectare. Pour l'acquérir, on ne peut agir que par la persuasion; car le Kabyle connaît ses droits, et il ne se laisse intimider par personne, eût-on un képi à cinq galons. Dans ces négociations, Scheer déployait une patience, une habileté, une ténacité qui eussent suffi à résoudre la Question d'Orient. Pour un lopin de terre, il fallait discuter de l'aurore au coucher du soleil, et reprendre encore à la veillée; car cela les amuse, ces paysans, cela les console, de causer de cette terre dont ils vont se séparer; et puis ils aiment à causer pour causer. Un jour, un des compagnons de Scheer, impatienté, injuria le Kabyle; celui-ci, se drapant dans son burnous en haillons et dans sa dignité, ne voulut plus entendre à rien. Grand travail pour faire comprendre à l'un qu'il avait fait une sottise, pour ramener l'autre. Scheer arrivait à son but par les détours les plus imprévus : « Tu ne veux pas vendre ta terre? Eh bien, tu as raison! Eh oui! c'est un champ qui a été cultivé par tes ancêtres; tu tiens à le laisser à tes enfants. Je t'approuve, je te félicite, à ta place j'en ferais autant. Ne la vends pas, jamais, à aucun prix... — Mais, intervenait en français le compagnon de Scheer, qu'est-ce que vous lui racontez là? Du diable s'il cédera maintenant! — Laissez-moi faire », répondait Scheer en français. Et, reprenant son discours en kabyle : « C'est bien dommage pourtant! on aurait fait là une école qui aurait grandement profité à tes enfants, à tous ceux du village : ils y auraient appris le français, une langue qui se parle dans le monde entier; ils y auraient appris des métiers où ils auraient gagné beaucoup d'argent. Ton village n'aura donc pas d'école; nous allons la transporter chez vos voisins, là-bas, de l'autre côté du ravin. Et plus tard tes compatriotes te diront : « Si l'on a donné l'école à nos rivaux, c'est de ta faute,

Satan! » Et ils resteront humiliés devant les voisins. Mais, pour avoir raison de ne pas vendre ta terre, pour sûr tu as raison. » Ou bien: « Je t'avais donné la préférence, parmi tous ceux du village; mais puisque tu ne veux pas vendre ta terre, — et combien tu as raison de ne pas vendre!— je vais m'adresser à Mohammed-ben-Mohammed, qui me tourmente pour que je lui achète la sienne. Adieu donc! sans rancune. Tu emportes toute mon estime. » Et le Kabyle, tiraillé entre la jalousie de son bien et l'orgueil de vendre au *beylik* (au gouvernement), étourdi, ébloui, bercé, hypnotisé par ce flux miroitant de paroles, rattrapait Scheer par le pan de son habit, recommençait à discuter, finissait par consentir.

Souvent on avait à lutter contre telle ou telle influence religieuse, celle d'un marabout, d'un taleb, d'une zaouïa, qui ne se souciaient pas d'avoir si près d'eux une officine de science infidèle. Scheer prenait volontiers le taureau par les cornes, allait voir les saints personnages. Et Dieu sait ce qu'il leur disait: « La science française, mais c'est celle que nous avons apprise autrefois des musulmans, que le Prophète a glorifiée, pour laquelle les khalifes, les sultans, les émirs ont fondé des universités. C'est cette science-là, la vôtre, que nous voulons faire refleurir chez vous. Où donc avez-vous vu que le Prophète haïssait les chrétiens? En maint verset du Koran n'a-t-il pas fait l'éloge de Sidna Aïssa (notre seigneur Jésus), le fils de Myriem (Marie)? D'ailleurs, vous le savez bien, dans nos écoles on ne doit pas dire un mot contre la religion du Prophète, sur qui soit la bénédiction! » Et souvent, il eut pour alliés dans son apostolat scolaire ceux-là même qu'on lui avait signalés comme des adversaires irréconciliables: des khouan, des moqaddem, des fauteurs de la dernière insurrection.

A force de le voir et de le revoir, chevauchant par leurs sentiers de précipices, insoucieux du soleil, de la pluie, de la neige, sobre et frugal, aussi habitué qu'eux-mêmes aux privations; à force de l'entendre, parlant leur langue, citant des versets du Livre saint, émaillant son discours de leurs dictons et proverbes, chantant leurs mélodies, leur apprenant leur histoire et leurs légendes, ils avaient fini par l'adopter. Ils l'avaient éprouvé sincère, esclave de sa parole: ils comprenaient que vraiment il leur voulait du bien. « Dans les montagnes du Djurdjura, son nom était une espèce d'*anaïa*[1] qui ouvre toutes les portes. Il savait obtenir des djemaa et des chefs ce qu'ils auraient refusé obstinément à tout autre[2]. »

[Une fois les écoles « ministérielles » construites et ouvertes, au nombre de quatre, — et en même temps, par l'action personnelle de Scheer, plusieurs communes kabyles avaient créé à leurs frais des écoles communales, — l'administration de l'académie d'Alger envoya Scheer à Batna. Ce déplacement était une sorte de disgrâce; il indiquait que l'académie ne se souciait pas de pour-

1. Gage de protection donné à un voyageur d'une tribu à l'autre.

2. Discours de M. Estienne, directeur de l'école normale d'Alger, sur la tombe d'Eugène Scheer, à Birkadem, 5 janvier 1893.

suivre l'expérience des écoles ministérielles. Heureusement, en 1884, M. Jeanmaire fut nommé recteur d'Alger; il rappela Scheer et le fit charger, par arrêté du 28 octobre 1884, de l'inspection des écoles indigènes. A ce moment, Scheer est encore un simple instituteur chargé de mission. C'est seulement à partir du 21 janvier 1888 qu'il fait « fonctions d'inspecteur », et à partir du 15 septembre 1892 qu'il est « inspecteur des écoles indigènes d'Algérie ». « Mais, dit M. Rambaud, Scheer ne s'inquiéta jamais beaucoup du titre; et sa fonction, c'est lui qui la créa. Il la haussa à sa taille. »]

Une partie de l'année il réside à Alger, auprès du recteur, et là il suit la correspondance avec un personnel chaque jour plus nombreux; il prend part à la rédaction des programmes pour le nouvel enseignement, — et je puis signaler ces programmes, avec les instructions dont ils sont accompagnés, comme une des choses les plus intelligentes qui aient été faites dans l'Université de France.

Une autre partie de l'année, il est en route; il disparaît d'Alger pendant des mois entiers; mais bien loin, à trois ou quatre cents kilomètres, dans les steppes des Hauts-Plateaux, sur les rives des grands lacs salés, dans le désert de pierraille où se creusent les fosses qui sont les oasis du Mzab, dans les dunes colossales de l'Oued-Souf, qui semblent les vagues pétrifiées d'un furieux océan de sable, dans les gorges de l'Aurès, que dominent des murailles à pic de deux ou trois cents mètres, voyez-vous, à dos de cheval, à dos de mulet, à dos de méhari, cet infatigable pèlerin qui chemine sans trêve vers un but invisible, qui s'arrête en plein soleil pour déjeuner d'une boîte de sardines, qui couche, au hasard de la route, sous une tente, dans un gourbi, au besoin sur la terre nue? C'est Eugène Scheer en tournée d'inspection. Au seuil d'une école perdue dans quelque oasis du Sud, l'instituteur stupéfait voit s'agenouiller un dromadaire, et celui qui descend de la selle touareg, c'est son inspecteur. Sur un piton de Kabylie ou dans un recoin de l'Aurès, un autre instituteur aperçoit un mulet qui dévale par un sentier en casse-cou : celui qui saute du bât de bois, véritable instrument de torture, c'est son inspecteur. Nous avons dans le Sahara des écoles nomades, des tentes-écoles, qui un jour se dressent sur quelque lande de sable, le lendemain, chargées à dos de chameau, s'en vont à quelques centaines de kilomètres, accompagnant la tribu en quête d'autres pâturages : ces écoles-là ne sont pas à l'abri de l'inspection, car elle suit la trace de la caravane et va plus vite que les chameaux coureurs. Elle fait déballer l'école, asseoir les élèves sur les nattes, dresser le tableau noir, et l'interrogation commence. Au reste, c'est Scheer lui-même qui a eu l'idée de ces écoles nomades. Voyant le taleb arabe, avec son écritoire et ses planchettes du Koran, suivre la tribu dans tous ces déplacements, il s'était dit : « Pourquoi l'instituteur français n'en ferait-il pas autant? »

Scheer inspecte les écoles qui existent : il détermine les emplacements de celles qu'il faut créer. Toutes les régions de l'Algérie, il les a étudiées en détail : topographie, ethnographie, situation économique, état religieux. Sur chacune, il a envoyé ses rapports au rectorat. J'ai

eu beaucoup de ces rapports entre les mains; il y en a sur la montagne et sur la plaine, sur le Mzab, sur Ouargla, sur Touggourt, sur le Souf, sur l'Aurès, sur les Babors, sur les Guergours. Chacun d'eux est une curieuse monographie; réunis, ils formeraient l'enquête la plus complète sur l'Algérie.

Dans chacun, Eugène Scheer décrit le pays, note les différences de races et de tribus, résume l'histoire de la région, montre de quelle agriculture, de quel élevage, de quelle industrie vivent les habitants, dit quelles sont leurs coutumes, leurs mœurs, leurs préjugés, catalogue les grandes influences féodales ou religieuses, nous introduit dans les monastères groupés autour des tombes thaumaturges, raconte ses entretiens avec les bachaghas, aghas, caïds, cheikhs, marabouts, supérieurs d'ordre, directeurs de zaouïa. Il indique avec la dernière précision sur quel coteau, au bord de quelle fontaine, il convient d'édifier une école, et pourquoi elle doit réussir ici et non pas là.

En général, il trouve juste du premier coup d'œil. Son plan de 1884 pour l'Aurès, que je l'ai vu retravailler sur les lieux en 1892, restera le meilleur qu'on puisse adopter.

Dans ses rapports, si pratiques qu'ils soient, allant tout droit au but, le pittoresque, le sentiment de la nature ne sont point absents. Les anecdotes y abondent. Lisez son amusant colloque avec le marabout de Temacin : Scheer déduisant au saint homme les raisons pour lesquelles il serait bon qu'il y eût une école dans son village et le saint homme s'ingéniant à éloigner de sa zaouïa cette dangereuse concurrence. Dans le rapport sur le Souf, notez cet indigène qui vante à Scheer les charmes de son pays :

— Nous n'avons ni puces, ni punaises, ni moustiques...

— Et des poux? interrompt le Français.

— Des poux ! Dieu les maudisse ! Il y en a partout !

Ailleurs, c'est avec des hommes de l'Oued-Rir, à Mraïer (le Mirage), qu'il s'entretient. Quand il leur dit, à ces gens qui sont si pauvres, que l'État ferait tous les frais de l'école, ils déclarent qu'elle sera peuplée d'au moins cent cinquante élèves. « N'exagérons pas, dit alors l'un d'eux, mais nous pourrons bien en faire venir cent. Nous comprenons parfaitement tout ce que gagneront nos enfants à s'instruire... D'ailleurs nous n'avons pas d'autre culture que celle du palmier; nos enfants ne peuvent nous être utiles qu'après le Jeûne; ils ne font rien, par conséquent, avant l'âge de treize ans. Nous pourrons donc les envoyer à l'école. C'est notre cœur qui parle, et non notre bouche. » Puis, comme Scheer avait jeté son dévolu sur un terrain qui servait d'aire à battre le blé : « Nous cultivons si peu de céréales, disent les anciens, que l'on peut disposer de ce terrain sans inconvénient. » Et que d'autres témoignages, dans les veillées sous la tente, il nous a rapportés sur l'esprit des indigènes! Les belliqueux Larbaa lui disaient en 1887 : « Si on nous en avait donné l'ordre, nous serions allés enlever à Bou-Hamama ses tentes et ses femmes, et tout son goum l'aurait alors abandonné comme un chien. »

L'esprit des indigènes, c'était là le principal objet de son enquête, et cette enquête était de toutes les minutes. Jamais il n'était inactif. S'il voyageait en chemin de fer, à chaque arrêt du train il descendait sur le quai, flânait le long des wagons, mais principalement de ceux de troisième, dans lesquels, pareils à des sacs de farine, avec leurs burnous d'un blanc sale, sont empilés Arabes et Berbères. Le nez en l'air, il les regardait, s'efforçant, à quelque trait du visage, à quelque détail du costume, de reconnaître la race, la tribu, le village.

— Regardez, me disait-il, ce grand à yeux bleus, à poil roux ; je parie que c'est un homme des Beni-Abbès.

Et tout de suite il lui adressait la parole en kabyle :

— Où vas-tu? D'où viens-tu? Est-ce que tu me connais?

— Comment ne pas te connaître, Sidi Chîr? L'an passé, tu as logé chez mon oncle.

Ou bien :

— Tu as reçu mon père à Alger.

Et alors de toutes les portières du wagon, de tous les wagons voisins se penchaient des têtes à chéchia, à turban :

— Eh! Sidi Chîr, comment vas-tu?

Une traînée de gaieté courait d'un bout à l'autre du train parmi les porteurs de burnous, et les touristes européens s'arrêtaient ébahis, se demandant quel était cet Européen si populaire parmi les « bédouins ». Les demandes de renseignements, les réponses, les plaisanteries, les réparties pétillaient en langue berbère jusqu'au moment où tintait la clochette pour la remise en route. On croit que les indigènes sont graves imperturbablement. Rien n'est plus faux : on a cette impression parce qu'on les toise sans leur parler. Les Berbères, les Arabes même, avec qui sait les prendre, sont causeurs et rieurs.

Un soir, à Taguin, sous la tente, j'allais m'étendre, un peu fatigué de la route. Scheer ne l'entendait pas ainsi : il avait découvert un chanteur arabe et me l'amenait. Quand l'indigène eut pénétré dans la tente, il en vint deux, dix, vingt, trente. Ils se glissaient entre les toiles, rampaient entre les piquets, sortaient de dessous terre. On n'eut pas un chanteur, mais une demi-douzaine : chansons arabes et berbères, chansons de guerre et d'amour, de très belliqueuses, de très légères. Une vraie soirée.

Arrivait-il dans quelque bourg de montagne ou d'oasis? tout de suite il allait aux rues commerçantes, au *souk* (bazar), entrant dans les boutiques, enjambant les comptoirs, décrochant, dépliant, marchandant les objets. La gravité du négociant indigène se déridait et, chose rare, il consentait à « faire l'article » :

— Tiens, Sidi Chîr, un haïk tissé près d'ici.

Mais Sidi Chîr lui démontrait qu'il avait été tissé à Lyon. Ou bien :

— Tu n'as pas honte? c'est un article anglais.

Il maniait les bijoux barbares, montrait qu'il n'y avait pas là un atome d'argent, et que les incrustations de corail étaient de la cire rouge.

. — Ah! cette fois, Sidi Chîr, tu ne me diras pas que ce n'est pas un burnous d'ici. Vingt francs ! Tout en laine! Vois comme il pèse.

Sidi Chîr, impitoyable, battait le burnous entre ses deux mains: il en sortait un nuage de poussière de plâtre. Il regardait de ses petits yeux fixes le marchand tout penaud, et la foule — car il y avait foule tout de suite — s'esclaffait:

— Hein! marchand. On ne le trompe pas, Sidi Chîr.

S'il y avait là un musicien en plein vent, Scheer prenait son instrument, l'essayait, jouait un air arabe, parfois de sa façon. De le voir toucher à tout, les autres étaient enchantés. Il cheminait par les rues étroites avec tout un peuple pour escorte. Alors, si c'était des Chaouïas, des Kabyles, des Mzabites, des Rouara ou d'autres Berbères, il demandait:

— Comment appelez-vous ceci dans votre langue?

Et tout de suite il faisait la comparaison avec les autres dialectes.

— Comment dites-vous *un mulet*?

— *Barl.*

— *Barl?* mais c'est de l'arabe. En kabyle, cela se dit *asserdoun*. N'avez-vous pas honte de ne pas mieux conserver votre langue contre les Arabes? Est-ce que vous n'aviez pas de mulets avant l'arrivée des Arabes?

Il poussait les portes des jardins, entrait, faisait compliment sur les beaux arbres, le bon système d'arrosage; puis il se penchait, arrachait une carotte: « Regarde, disait-il au propriétaire, voilà une carotte qui est réduite à un mince fil, à une queue de rat; ce n'est plus un légume, c'est une plante fourragère. Et sais-tu pourquoi? Parce que tu sèmes toujours la même graine dans le même terrain. Écris donc à un tel, pépiniériste à Alger. Tu t'en trouveras bien. » Chez les tribus pastorales, il enseignait les moyens d'augmenter le rendement du lait, d'améliorer la fabrication du beurre et du fromage, parlait du croisement des races. Chez les tribus adonnées au tissage, il dessinait des métiers à la française, en expliquait le fonctionnement, conseillait d'essayer. Tombait-il au milieu d'une fête de mariage, il faisait son cadeau aux fiancés, prenait part à la fusillade.

Il recevait souvent l'hospitalité des indigènes, mais sa maison d'Alger leur était ouverte. Il nourrissait ses hôtes de passage, les couchait. « Voici la chambre de mes Sidi », disait-il. Même des marabouts y vinrent, bien persuadés qu'il ne leur ferait jamais boire ou manger des choses défendues. Comme l'un d'eux se défendait: « Écoute, lui dit Scheer: je vois que tu as peur que les marmites aient déjà servi. Eh bien ! en voilà une toute neuve, que j'ai fait acheter, ce matin même, pour toi. » Cette maison, cette table ouvertes, c'était encore pour lui de l'administration: ces gens lui apportaient des nouvelles, des renseignements; à son tour il les chargeait de messages, de missions de confiance pour le pays. Chez lui se terminait mainte affaire litigieuse.

Il défendait ses instituteurs kabyles, quand ils avaient commis un de ces faits qui sont défendus par notre code, mais qui leur sont imposés par leur kanoun : une vendetta, par exemple. Aux funérailles de l'un d'eux, il fit un discours en kabyle, parla en si bon termes d'Allah, du Prophète et de la vie future, que tous furent touchés aux larmes. Il avait pris des façons à eux de parler : *Hamdoullah! Inchallah!* Nomades et montagnards disaient volontiers : « C'est un des nôtres. » Une fois, à Sidi-Okba, devant le tombeau du saint, des indigènes, au nom d'un groupe assez nombreux, vinrent le supplier de leur dire la vérité : « Etait-ce bien vrai qu'il fût un musulman? »

Tout en les estimant pour leurs bonnes qualités, il connaissait à fond leurs faiblesses. Familier à l'occasion, il savait prendre aussi le ton d'autorité. Sur un chemin, sur une piste du désert, il n'eût pas admis qu'un indigène ne se rangeât pas pour le laisser passer. Les cavaliers d'escorte, spahis, mokhaznis, déiras, qui sont volontiers portés à conduire le voyageur à leur fantaisie, à lui imposer leurs étapes, à lui raconter des histoires de l'autre monde, Scheer, dès la première minute, les mettait au pas, les rendait souples comme gant, en faisait d'humbles et dévoués serviteurs. Un jour, dans une des gorges les plus sauvages de la Kabylie, nous avions un message assez important à faire porter. Il arrêta le premier indigène qu'il rencontra, lui mit la lettre en main et lui dit : « Marche! » L'autre se fâcha tout rouge : « Mais c'est à quatre heures d'ici! Par des chemins qui sont des fondrières! Pas pour vingt francs je ne porterais ta lettre. » Scheer siffla doucement entre ses dents, comme pour calmer un cheval emporté, regarda l'homme bien en face, d'une certaine façon : « Service beylikal, entends-tu? Tu vas la porter tout de suite, et pour rien. » L'autre partit sans mot dire, revint au bout de quelques heures, couvert de boue des talons à la nuque, et, du ton le plus aimable, dit : « C'est fait... Voici la réponse du *komissar*. » Un autre jour, tout seul avec moi, en plein Sahara, au milieu d'une bande de nomades, dont beaucoup avaient des fusils, comme l'un d'eux répondait impoliment à une de ses questions, il donna de l'éperon à son cheval, écarta les autres, se planta en face du coupable, lui arracha sa matraque et lui fit une telle semonce que l'homme, devant tous ses compagnons, balbutia des excuses et lui baisa les mains. « C'est bien, lui dit Scheer, mais une autre fois souviens-toi de ce que c'est qu'un Français. »

Ce même mélange de bonhomie et d'autorité il l'apportait dans ses relations avec les instituteurs. Il n'y avait pas moyen de le tromper. Si la classe était bien au complet, il demandait le « registre de présence », et, constatant que les jours ordinaires les absences étaient plus nombreuses, reprochait au maître cette tentative pour lui « jeter de la poudre aux yeux ». Si les élèves étaient faibles, et que le maître s'excusât en alléguant qu'ils étaient nouveaux dans la classe, Scheer ouvrait le « registre d'immatriculation » :

— Comment! mais voilà trois ans qu'ils sont sur les bancs!

Il exigeait qu'on ne prononçât pas devant les élèves un seul mot nouveau sans l'expliquer, sans montrer, au besoin, l'objet correspondant. Toute classe devait avoir ce qu'il appelait son musée scolaire, c'est-à-dire quantité d'objets ou d'images, cloués à la muraille, de manière à ce que la leçon en fût, pour ainsi dire, illustrée. Un jour, tombant sur une classe où le maître (indigène) et les élèves semblaient également somnolents, où le premier ne savait même pas ce que c'est qu'une leçon de choses, il fit sortir tout le monde dans la rue. A ce moment passait le troupeau communal, béliers, brebis, agneaux, chèvres, etc. Il arrêta le troupeau, prit chaque bête l'une après l'autre et, faisant approcher les élèves: « Qu'est-ce que cet animal? De quelle couleur est-il? Est-il grand ou petit? » Et ces endormis, tout à coup réveillés, répondaient en français, et maître, élèves, berger, toute la ville accourue se mêlaient à la conférence, les vieux bédouins s'essayant à répéter les mots français qu'ils entendaient prononcer à leurs enfants.

— Voilà ce que c'est qu'une leçon de choses, conclut-il en s'adressant au maître. Des leçons de choses! il y en a plein les rues et les champs.

Le plus souvent, c'était une agréable surprise pour l'instituteur que de voir débarquer tout à coup son inspecteur. Songez donc! Dans les oasis du Sud! à six cents kilomètres d'Alger, à seize cents de la France, à deux ou trois cents de tout autre lieu habité. D'abord, c'était un Français qui lui arrivait; puis, c'était le maître dont on avait suivi les leçons à Fort-National, à Alger; c'était le chef qui venait encourager, conseiller, parfois protéger. On savait avec quelle énergie, à Alger, à Paris, il défendait son personnel. Lors de l'affaire de l'institutrice indigène Fatma, que son père voulait marier malgré elle, en rompant un premier mariage que Scheer lui-même avait arrangé, il s'était mis en quatre[1]. Quand l'instituteur avait à se plaindre de l'administration locale, qu'elle fût militaire ou civile, Scheer trouvait bien moyen de terminer l'affaire. Il savait article par article les lois, décrets, règlements, poussait l'administrateur dans ses derniers retranchements, lui arrachait la promesse de s'exécuter. Si l'instituteur se déclarait impuissant à assurer la fréquentation de l'école, Scheer allait trouver les autorités françaises et les chefs indigènes, le caïd, le marabout, secouait les apathies, désarmait les hostilités.

Un jour, à Menâa, dans l'Aurès, il eut la satisfaction de trouver non seulement, dans la journée, une classe d'enfants qui marchait fort bien, mais, dans la soirée, un cours d'adultes. Il y avait là une vingtaine de jeunes hommes, venus spontanément, de mine sérieuse et résolue, penchés sur les abécédaires et les modèles d'écriture, visiblement décidés à surmonter toutes les difficultés du début. A

1. Voir la *Revue pédagogique* des 15 février et 15 mars 1892, p. 131 et 238.

l'adresse de ces volontaires de la science française, Scheer improvisa en arabe une fort jolie allocution que je crois pouvoir résumer en ces termes :

« Vous avez raison de prendre sur vos veilles pour étudier notre langue. Ceux d'entre vous qui persévéreront y trouveront tout de suite des avantages : ils acquerront une grande supériorité sur leurs égaux. Quand vous voyagerez pour votre commerce, vous pourrez, à l'aide du français, vous faire entendre, dans toute l'Algérie, non seulement par les Français et par les autres Européens, mais aussi par les tribus qui ne savent pas l'arabe et qui parlent un autre dialecte berbère que le chaouïa. Si vous sortez d'Algérie, vous vous apercevrez que notre langue vous permet de circuler dans tous les pays chrétiens et même musulmans. Le vaillant agha Lakhdar, de Laghouat, me racontait dernièrement que, lors d'un voyage en Orient, il se trouva dans une ville turque en présence d'un gouverneur de Sa Hautesse le Sultan. Ce Turc et cet Arabe pensant qu'ils ne pourraient se comprendre, on envoya chercher un drogman. Celui-ci tardant à venir, le pacha laissa échapper en français une exclamation de dépit. « Comment, vous savez le français? s'écria l'agha Lakhdar. — Mais oui, Sidi. » Et ils se passèrent d'interprète. Survint un troisième musulman, un rajah de l'Indoustan ; et entre tous trois le français se trouva être la langue commune. — Si vous savez bien notre langue, vous pourrez vous rendre compte de ce que disent nos lois, et personne ne pourra, sciemment ou par ignorance, vous faire d'injustice. Quand vous aurez un procès, vous n'aurez pas besoin du *khodja* (interprète) pour exposer votre affaire au *bogatou* (à l'avocat), et le *bogatou* ne pourra pas dire ensuite que l'interprète la lui a mal expliquée. Quand vous aurez à traiter avec le *komissar* (l'administrateur civil), si vous ne savez pas le français, le plus souvent il y aura entre vous un *khodja*. Êtes-vous sûr que le *khodja* traduira fidèlement à vous les paroles du *komissar*, au *komissar* vos paroles ? *(Sourires et marques d'incrédulité dans l'assistance.)* Eh bien ! devant le *bogatou*, devant le *komissar*, il faut toujours être, vous-mêmes, votre propre *khodja !* C'est moins cher *(Sourires)* et c'est plus sûr. *(Tout le monde rit.)* — Et savez-vous encore pourquoi il faut que, tandis que les Français apprennent votre langue, vous appreniez la nôtre? C'est pour que, les uns et les autres, nous nous connaissions mieux. Il y a des gens intéressés à dire aux Français du mal des musulmans et aux musulmans du mal des Français. Alors il se produit des défiances, des malentendus ; il subsiste des craintes et des rancunes; c'est toujours comme cela que des injustices se produisent et que les musulmans se laissent entraîner à des agitations qui ont ensuite de si fâcheuses conséquences. Quand les Français et les musulmans se connaîtront mieux. rien de tout cela n'arrivera. Vous comprendre, que les Français vous veulent du bien, que s'ils vous demandent des impôts, ce n'est point pour garder l'argent, mais pour faire dans

votre pays des travaux utiles à tous. Quand nous nous connaîtrons, nous apprendrons à nous estimer; nous nous aimerons. Les chrétiens et les musulmans n'ont qu'un seul et même Dieu, qui les a tous créés, qui veut qu'ils soient heureux, et ils ne peuvent être heureux qu'en s'aimant. Savoir, c'est devenir meilleur, plus vertueux, plus heureux. C'est pour cela que Notre-Seigneur Mohammed — sur qui soit la bénédiction! — a dit dans son Koran: « Demande la science toute ta vie; demande-la depuis le berceau jusqu'au tombeau. »

Tous les jeunes gens avaient les yeux fixés sur l'orateur, et l'on buvait ses paroles. Quand il eut fini, un des élèves se leva et — ce qui montre combien il peut y avoir de délicatesse chez ces demi-barbares — ce n'est pas vers l'inspecteur qu'il s'avança, mais vers l'instituteur qui se tenait modestement à l'écart, et, lui prenant la main, il la lui serra avec effusion.

On peut beaucoup sur les indigènes, Berbères et Arabes, quand on sait leur parler, faire appel à leur raison, à leurs sentiments. Le mal est que l'on prend rarement cette peine. Souvent nos rapports avec eux sont ou bien froidement officiels, quand il s'agit de nos autorités, ou bien hautains et parfois injurieux, quand il s'agit de nos colons. Trop rarement on pense à leur expliquer nos actes, à leur faire comprendre la mission que la France entend remplir parmi eux. Combien avons-nous écrit de livres à leur usage? Existe-t-il beaucoup de journaux algériens qu'ils puissent lire sans se sentir offensés? Que les hommes comme Scheer sont précieux et rares!

. . . .

Il y avait chez lui un admirable mélange de décision, d'initiative hardie, et en même temps de déférence envers l'autorité supérieure. Il entendait la discipline comme un soldat. Il était sincèrement modeste; quand on le félicitait de parler si facilement l'arabe ou le kabyle, il répondait: « Pour le kabyle, je ne sais rien en comparaison de M. Basset; et pour l'arabe, c'est comme M. Masqueray qu'il faudrait le savoir! Je parle l'arabe vulgaire, mais lui, qui a lu le Koran et les bons auteurs, il sait relever cet arabe vulgaire et lui donner, dans les grandes occasions, je ne sais quoi de majestueux et de poétique ». Il se contentait de faire son devoir, plus que son devoir; il n'ambitionna jamais de situation plus haute que la sienne. « Le *serbis* avant tout! » disait-il en riant, imitant la façon dont les indigènes prononcent le mot *service*. A toutes ses qualités morales il joignait la plus grande énergie physique; dans ses premières tournées à travers le Sahara, n'ayant pas encore les objets nécessaires à de tels voyages, il souffrit patiemment toutes les privations, prolongeant les étapes au delà des forces humaines, s'abreuvant aux puits du désert, couchant sur la terre nue; dans ses chevauchées à travers les montagnes du Djurdjura ou de l'Aurès, jamais il ne se laissa retarder par la pluie, la neige, les rivières débordées. De son village il avait gardé l'habitude de manier les chevaux: un de ses bons souvenirs, c'est le jour

où, le conducteur d'une diligence s'étant trouvé subitement indisposé, il prit sa place sur le siège, rassembla dans sa main les rênes des huit chevaux, fit toute l'étape et, avec une précision mathématique, arrêta le fougueux attelage juste devant la maison de poste. Excellent cavalier, il se risquait sur n'importe quel cheval, préférait ceux qui vous emportent dans un vent de tempête. Le méhari, dont le trot désarticule les plus endurants, lui était familier.

Sa bravoure allait jusqu'à la témérité. Une nuit, près de Zébiret-el-Oued, il se mit en route dans les ténèbres et, lançant au triple galop un cheval trop faible du devant, fit une chute qui mit sa vie en danger, et dont il a gardé les marques jusqu'à la fin.

Un jour, en Kabylie, voulant à tout prix remplir une mission qui lui était confiée, il s'engage avec son mulet dans une rivière débordée, est emporté par le courant, et ne réussit à la traverser qu'en lardant de son couteau la croupe de sa monture. L'année dernière, même aventure: accompagné d'un Kabyle, il se risquait dans un torrent et fut encore emporté. Voici ce qu'il m'a plus tard raconté: « J'avais complètement perdu la tête, pris de vertige par le tournoiement de l'eau, et je ne luttais plus... Tout à coup je vois mon Kabyle en train de se noyer, lui aussi. Cela me rendit conscience de moi-même. Je nageai avec tant d'énergie que je l'atteignis. Je lui dis: « N'aie pas peur, mais n'essaye pas de t'accrocher à moi, ou je t'assomme. » Et il parvint à le ramener au bord. Une médaille à ruban tricolore consacra cet acte de courage. Il disait en riant: « C'est le Kabyle qu'on aurait dû décorer: si je n'avais eu à le sauver, peut-être ne me serais-je pas sauvé moi-même. »

Rien ne démontait sa belle humeur, son « optimisme intrépide[1] ». Rien ne l'effrayait: « Au moindre signe, il était prêt à partir, quelque temps qu'il fît, pour n'importe quelle région: en hiver, pour les neiges de la Kabylie, en été, pour les sables du Sud[2]. »

Cette héroïque obéissance a certainement hâté sa fin, et cela au moment précis où il voyait ses efforts du début aboutir à de prodigieux développements; où le Sénat, la Chambre, tous les pouvoirs, toute l'opinion publique affirmaient leur ferme volonté de persévérer; où « l'œuvre de quelques hommes devenait celle de la France[3] »; où l'on calculait que, pour tant d'écoles indigènes nouvelles, il faudrait un inspecteur spécial pour chacun des départements algériens.

Destiné à être le chef de tout le service, Scheer recevait le titre d'inspecteur principal. La dépêche qui lui annonçait sa nomination lui parvint à Biskra, comme nous arrivions dans cette ville, après une chevauchée d'environ 1,000 kilomètres dans le Sahara, dont 300 à méhari. Ce jour-là on but gaiement le champagne, pour « arroser

1. Mot de M. Alliot, inspecteur d'académie d'Alger, sur la tombe de Scheer. — Scheer disait de lui-même: « Je suis né sous une bonne étoile. »

2. *Ibid.*

3. Mailhes.

ses galons » et pour nous dédommager de toute l'eau sale ou malsaine que nous avions bue dans le désert.

On prit à peine le temps de se reposer; on partit pour les montagnes de l'Aurès : là, pendant plusieurs jours, on coucha sous la tente, pendant que, la nuit, le bord des rivières commençait à geler. On repartit enfin pour Alger, où nous nous séparâmes. Depuis ce rude voyage, il se plaignait de bourdonnements dans les oreilles et de vertiges. Le médecin parlait de surmenage physique et conseillait le repos. Presque aussitôt il reçut l'ordre de se rendre à Mékla, dans la Kabylie, alors envahie par les neiges et les pluies. Il ne fit aucune objection et partit le 20 décembre. Il rentra le 31. Le 3 janvier, comme il travaillait chez lui près de sa femme, celle-ci le vit se tourner vers elle, la regardant avec des yeux étranges, et balbutiant : « Je... » Il ne put proférer une syllabe de plus, tomba comme une masse, frappé d'un coup d'apoplexie, et ne reprit plus connaissance. Il mourut le soir même : « Il est mort en travaillant, foudroyé par la fatigue [1] ». Il avait trente-sept ans.

Je ne connais pas de vie d'homme où la modestie du titre officiel contraste plus vivement avec l'importance des services rendus, la portée de l'œuvre accomplie, l'alliance de qualités physiques, intellectuelles et morales qui, même séparément, sont rares. Voilà un grand service public destiné à accomplir la transformation de l'Afrique française, un enseignement que Scheer a maintenu de sa volonté tenace parmi toutes les fluctuations de la politique et de l'administration. Il lui a tracé dès les débuts ses grandes lignes; il a contribué pour sa grande part à le doter de son domaine, de son matériel, de son organisation, de sa méthode et de ses programmes, de ses premiers livres, de son personnel enseignant tant européen qu'indigène. Il lui a donné une foi et une loi, soufflé une âme. Il a fait tout cela sans autre titre que celui d'instituteur chargé d'une mission, puis d'inspecteur en dehors des cadres normaux. Je n'avance rien ici que ne reconnaisse et proclame son chef et notre ami commun, qui n'a pu encore se consoler de sa perte, le recteur Jeanmaire. Tous ses supérieurs hiérarchiques conviennent que, même en lui donnant plusieurs successeurs, on n'arriverait pas à le remplacer. Et cet homme dont l'œuvre « est devenue celle de la France », qui lui a dévoué son activité, sa fortune, sa vie même, en qui il y eut à la fois du savant, de l'homme d'État et du héros, — de même qu'on n'a pas su lui faire une situation dans les cadres réguliers — on se trouve impuissant aujourd'hui, de par la loi, à garantir le sort de sa femme et de ses deux petites filles. Beautés de notre législation sur les retraites! Une pension de 800 francs, pour cette veuve et ces orphelines, c'est tout ce que la France devrait à sa mémoire!

Alfred RAMBAUD.

1. Discours de M. Alliot.

LA LIGUE DÉMOCRATIQUE DES ÉCOLES

ET

LA CONFÉRENCE DE M. AULARD [1]

On sait quels efforts ont été tentés depuis vingt ans pour entraver ou plutôt pour détruire l'œuvre commencée par le dix-huitième siècle et poursuivie, non sans quelques défaillances, par le dix-neuvième. La Révolution française a été attaquée avec plus d'acharnement et d'injustice qu'à aucune autre époque. Les lecteurs de la *Revue pédagogique* connaissent les regrets donnés au passé, au « bon vieux temps des fermes croyances », par des gens qui, sans jamais dire franchement ce qu'ils croient, sans avouer ce qu'ils souhaitent de restaurer, laissent du moins voir leur sympathie pour les tendances cléricales et deviner leur antipathie pour la démocratie, pour ce qu'ils appellent dédaigneusement les chimères malsaines, les illusions funestes de nos pères. On a montré ici à plusieurs reprises comment, sous prétexte de restaurer le christianisme, certains écrivains remettaient en honneur non seulement la religion de Bossuet, mais la politique qui en découle logiquement, glorifiaient les siècles d'intolérance et travaillaient à ramener notre pays dans les voies qu'il semblait avoir abandonnées sans retour [2].

Ces tentatives de réaction n'ont pas été tout à fait infructueuses. Leurs auteurs sont parvenus à recruter un certain nombre de prosélytes. Ils avaient même réussi à faire croire généralement qu'à force d'entendre exalter « la vertu de l'ignorance et la sérénité des simples », la jeunesse des écoles tout entière n'était pas très éloignée « de jeter ses livres et de déserter ses maîtres ». Ils l'ont

1. *Science, patrie, religion*, conférence par F.-A. Aulard. Colin et Cie, éditeurs, 5, rue de Mézières.

2. Voir l'article de M. Bigot dans le numéro du mois de mars dernier, p. 256-258, et celui de M. Steeg dans le numéro de mars 1891.

dépeinte prête à rompre avec le siècle, défiante de la science, « résolue à se rejeter dans le passé pour refaire avec les débris des croyances mortes une croyance vivante[1] ».

Pensaient-ils sérieusement avoir fait les conquêtes dont ils se vantaient? En ce cas ils se trompaient fort. Il s'est trouvé des étudiants qui se sont dit qu'en présence de telles allégations, garder indéfiniment le silence c'était acquiescer en quelque sorte à ce qui se débitait sur le compte de la jeunesse; qu'à ne pas confesser tout haut leur opinion méconnue, il y avait une espèce de lâcheté, de complicité coupable. On les représentait comme convertis, prosternés au pied des vieux autels, ou en route pour aller s'y agenouiller : ils se sont mis à marcher en sens opposé. Ils ont fondé la Ligue démocratique des écoles, et, pour l'inaugurer, ont demandé une conférence au professeur qui enseigne à la Sorbonne l'histoire de la Révolution française.

Par ce choix ils marquaient on ne peut mieux l'esprit dont ils étaient animés et le caractère qu'ils entendaient donner à leur association.

M. Aulard aime la Révolution, mais il aime peut-être encore davantage la vérité; il est dominé par la passion de l'exactitude, par le besoin d'être parfaitement bien informé et d'informer de même son auditoire ou ses lecteurs. D'ailleurs, le travail immense qu'exigent son cours et les gros recueils de textes qu'il publie est un puissant préservatif contre les écarts de l'imagination et contre les intempérances de la parole. Le fanatisme, la déclamation vont rarement sans une dose d'ignorance. Très bienveillant, ce n'est pas assez dire, infiniment indulgent pour ceux qui s'aventurent dans le domaine des idées générales, M. Aulard se tient lui-même d'habitude sur un terrain plus solide, où les chances d'erreur sont moins grandes et moins nombreuses. Autant il permet aux autres les considérations ambitieuses, les hypothèses hardies, autant il en est sobre lui-même, estimant sans doute à bon droit qu'avant d'aborder les vues d'ensemble, avant d'entreprendre des tableaux d'une vaste envergure, il convient de posséder les détails mieux qu'on ne l'a fait jusqu'ici, de connaître

1. Discours de M. Émile Zola au banquet de l'Association générale des étudiants.

à fond tout ce qui reste à découvrir dans nos bibliothèques et dans nos archives.

Quoi qu'il en soit, son culte pour la Révolution n'a rien de superstitieux. Il ne demande pas que l'on adhère aveuglément aux principes de 89 comme à des dogmes indiscutables. Il professe au contraire que l'on peut trouver à redire à la façon dont ils ont été formulés; il n'hésite pas à signaler les défauts d'une rédaction improvisée en des circonstances critiques, « les phrases surannées, les timidités, les contradictions » des constituants. Mais ces vices de forme infirment-ils le moins du monde les vérités énoncées en 1789? Que resterait-il des meilleurs chapitres du Nouveau Testament, du Sermon sur la montagne, par exemple, si au lieu d'en chercher l'esprit on s'arrêtait à la lettre? Il en est de l'Évangile de la déclaration des droits comme de celui des chrétiens [1]. L'un et l'autre sont œuvres purement humaines, par conséquent imparfaites. M. Aulard n'est pas de ceux à qui l'on peut reprocher de « donner la Révolution française comme la révélation d'un moderne Sinaï ».

Qu'a-t-il dit dans sa conférence? Que les jeunes gens groupés autour de lui ne se résignaient pas à être confondus avec ceux qui médisent de nos pères; qu'ils ne sont pas disposés, comme on le prétendait, à jeter la pierre à Voltaire ou à lui tourner le dos; que, fils et héritiers des hommes de 89, ils chercheront la solution des grands problèmes avec un esprit pareil à celui de 89; qu'en étudiant les questions économiques, sociales, politiques, religieuses, dont le monde est inquiet en ce moment, ils s'inspireront non du génie du moyen âge, mais du génie hellénique dont celui du dix-huitième siècle est issu. Il a montré avec beaucoup de force et d'éclat les lumières à tirer de l'histoire de la Révolution, ce qu'elle enseigne sur les véritables intérêts de la patrie et de l'humanité, quel danger il y aurait pour la France à renoncer aux conquêtes de 89, quel avenir magnifique lui est promis, à elle et à l'Europe entière, le jour où l'esprit moderne aura définitivement triomphé des résistances qu'il rencontre encore.

Un passage de ce discours nous paraît devoir être cité ici

1. Ce rapprochement a été fait plus d'une fois au siècle dernier, notamment par Rabaut-Saint-Étienne dans la quinzième de ses *Réflexions politiques*.

textuellement; c'est celui où l'orateur a rappelé à son auditoire d'étudiants ce qu'a été, pour la jeunesse des écoles, le régime auquel voudraient nous ramener les mystiques contempteurs du dix-huitième siècle et des principes de 89 :

« Ce que c'est au juste que la domination cléricale,— a-t-il dit,—vous le savez par l'histoire, jeunes gens; vous ne l'avez pas éprouvé par une expérience personnelle, comme l'ont éprouvé les hommes de mon âge, et c'est dans les livres que vous avez étudié la marche des deux réactions qui ont retardé le progrès de la troisième République. On dirait que la liberté de conscience est depuis longtemps fondée : eh bien, c'est hier qu'un gouvernement conservateur persécutait les enterrements civils; c'est avant-hier que la jeunesse des écoles était en partie forcée d'aller à la messe. Oui, à la fin de l'Empire, qui se targuait pourtant de maintenir l'État laïque, les élèves de l'École normale supérieure étaient punis, et j'en sais quelque chose, s'ils manquaient aux offices, s'ils s'abstenaient de fréquenter la chapelle. Il fallut, en 1870, une menace de révolte pour forcer le gouvernement impérial à nous accorder la plus élémentaire liberté de conscience. Croyez-vous que ces temps d'intolérance ne reviendraient pas, si le pape arrivait à constituer chez nous une République chrétienne? Péril chimérique, dira-t-on, et on m'objectera ce que je viens de dire moi-même du progrès de la pensée libre, de la caducité du catholicisme. Je le répète : ce n'est pas un triomphe définitif qui est à craindre, c'est un succès passager de la réaction théocratique. Mais ce succès pourrait durer autant que votre génération. Épargnez-vous cette honte et cette souffrance, puisque vous savez comment on vous les prépare. On vous les prépare par une équivoque. Jadis l'Église disait : « Quiconque n'est pas avec moi est contre moi. » Aujourd'hui elle semble dire : « Qui n'est pas contre moi est avec moi. » Ceux qui font les mélancoliques, ceux qui déclament contre les principes de 1789, ceux qui disent que la science et la conscience ne suffisent pas à l'homme, ceux qui les écoutent parce qu'ils sont naïfs ou qu'ils sont courtois, orateurs dilettantes et auditeurs amusés, l'Église les prend tous pour elle, les enrégimente sans scrupule, et un prêtre les a appelés déjà *l'aile gauche de l'armée chrétienne*. Voilà l'équivoque qu'il faut dissiper, et, puisque ces hâbleries vous forcent à sortir de la réserve polie où vous vous étiez imprudemment complus, vous en sortez franchement, vous déclarez que vous n'êtes pas des sujets de la cité chrétienne, mais des citoyens de la cité humaine, vous brisez le masque que l'on avait voulu vous imposer par surprise, et vous rendez, par le seul fait qu'on vous saura libres, un service à la cause de la science et de la République, le plus grand service peut-être qu'elle pût en ce moment attendre de la jeunesse. »

En finissant, M. Aulard a pris soin d'expliquer que la nouvelle Ligue n'est pas née d'une pensée agressive. Les étudiants au nom desquels il a parlé ne songent aucunement à rompre avec les camarades qui n'ont pas la même manière de voir. Ils s'engagent non seulement à tolérer, mais à respecter les opinions différentes des leurs, à aimer ceux qui les professent loyalement, à revendiquer au besoin pour autrui la liberté qu'ils réclament pour eux-mêmes.

« Pour maintenir entre vous cette sympathie, qui est votre joie et la nôtre, je ne vous dirai pas seulement : « Soyez tolérants ». La tolérance a été un beau mot, une belle chose, alors que la philosophie n'avait pas encore détruit tout l'ancien régime, quand on courbait la tête sous la tyrannie des certitudes. Aujourd'hui, ce n'est pas assez d'être tolérants, et cette vertu provisoire ne suffit plus à nos devoirs nouveaux, à notre société nouvelle. A la tolérance, qui est un peu dédaigneuse et vient moins de la bonté que de l'orgueil, la Révolution a substitué la liberté et la fraternité. Il ne s'agit plus de *supporter* qu'il se produise d'autres opinions : il s'agit d'assurer la liberté de ne pas penser comme nous, il s'agit d'aimer ceux qui exercent cette liberté. Vous n'y manquerez pas. Vous avez trop de culture pour partager le préjugé des ignorants, qui croient qu'erreur est vice, qui s'imaginent que celui qui se trompe est malhonnête et méchant. Il n'y a que l'ignorance qui soit fanatique, et il n'y a que le fanatisme qui soit intolérant. Vous n'êtes pas ignorants, vous n'êtes pas fanatiques, vous ne serez pas intolérants. »

Nous ne pouvons que nous féliciter des applaudissements qui ont accueilli la conférence de M. Aulard, car ils témoignent d'un véritable réveil de la jeunesse.

Edme CHAMPION.

A PROPOS DE L'ÉCOLE ANNEXE

[Un de nos collaborateurs habituels nous adresse le petit travail qu'on va lire. C'est, nous dit-il, le rapport rédigé par une maîtresse d'école normale sur une question débattue dans une conférence. Nous le reproduisons tel quel, croyant qu'il pourra intéresser nos lecteurs. — *La Rédaction.*]

Pourquoi l'école annexe paraît-elle en général avoir donné jusqu'à présent des résultats moins satisfaisants que l'école normale même?

Il n'est que trop vrai, les écoles annexes n'ont pas jusqu'ici répondu à l'attente de ceux qui les ont créées. Elles végètent souvent à l'ombre de l'école normale qui les cache et les fait oublier; et, alors même qu'elles sont prospères en apparence, bien peuplées, actives, pleines de vie, elles sont plutôt de bonnes écoles primaires que de véritables écoles annexes, je veux dire qu'il en sort de bonnes élèves plutôt que de bonnes maîtresses, et que ce sont les enfants qui y font des progrès plutôt que les jeunes filles qu'on y envoie pour s'y exercer à la pratique de l'enseignement. Nos élèves d'école normale (combien de fois les inspecteurs n'ont-ils pas eu l'occasion de le dire!) ne sont pas encore des institutrices. Il leur manque non seulement l'expérience, mais trop souvent le goût et comme le sens des choses de l'enseignement, et nous comprenons qu'il en soit ainsi, quand nous nous rappelons l'ennui avec lequel elles quittent souvent nos leçons pour aller faire à l'école annexe un séjour trop long à leur gré.

Sans nous exagérer l'importance de ce mal, qui est promptement combattu et souvent guéri par la bonne volonté de nos élèves devenues maîtresses et les leçons que l'expérience leur donne au sortir de l'école, il est de notre devoir de nous demander quelles en sont les causes. Ces causes me paraissent être de deux sortes: les unes inhérentes à la nature même des choses, et que nous ne pouvons modifier: les autres, qui dépendent de nous, et que nous devons faire disparaître.

Parmi les premières, une des plus importantes semble être celle-ci : le but assigné à l'école annexe est plus difficile à atteindre que celui qu'on se propose à l'école normale. Il est en effet plus facile de transformer des jeunes filles de seize ans en bonnes écolières que d'en faire de bonnes institutrices, ou même que d'éveiller en elles les qualités qui doivent faire plus tard la bonne institutrice. Ce qu'on

leur demande à l'école normale, ce sont des qualités naturelles à leur âge, qui sont déjà en elles, que nous n'avons guère qu'à développer : la docilité, l'application, les intentions bonnes et droites, la curiosité. A l'école annexe, on violente en quelque sorte leur nature, en leur demandant le bon sens, le jugement, l'oubli de soi, l'initiative personnelle, l'observation attentive, la mesure, qui sont peut-être les qualités les plus opposées à la disposition naturelle à leur âge. Quoi d'étonnant si l'école normale obtient des résultats plus prompts et plus visibles que l'école annoxe où, avec des instruments peut-être plus imparfaits, on poursuit une tâche plus difficile et plus délicate? Dans cette comparaison, une inégalité qui saute aux yeux d'abord est encore celle qui provient du temps consacré aux études d'une part, et aux exercices pratiques de l'autre. Non seulement la part faite à l'école annexe est petite, mais elle est inévitablement restreinte et réduite presque à rien par le souci constant des études interrompues. Ce conflit naturel et pourtant fâcheux qui existe entre l'intérêt pressant des études et de l'examen d'un côté, et l'intérêt moins sensible de la préparation professionnelle de l'autre, nuit toujours à cette dernière bien plus qu'aux études proprement dites.

Il faut remarquer aussi que, malgré les apparences, nos élèves ne se trouvent pas à l'école annexe dans les conditions où elles se trouveront plus tard dans leur école. Elles sont éclairées et dirigées, et cela est nécessaire; mais elles sont par cela même protégées en quelque sorte, et déchargées d'une grande partie de leur fardeau, et cela est regrettable. Ni leur autorité ni leur responsabilité ne sont entières; il leur manque ainsi l'aiguillon de la nécessité pressante auquel elles devront plus tard une bonne partie de leurs progrès. Elles ne sont pas asez libres, elles ne sont pas assez seules, elles n'ont pas assez peur d'échouer dans leur tentative. La main complaisante de la directrice est trop près pour qu'elles ne s'y abandonnent pas; le jour où elles vont quitter l'école annexe et faire place à d'autres, se dérobant aux conséquences de leurs erreurs, est trop proche, pour qu'elles attachent beaucoup de prix aux résultats éloignés qu'on leur fait entrevoir. On peut ajouter enfin que l'école annexe les saisit au milieu d'une vie d'écolière, qu'elles reprendront le lendemain, et qui leur donne la tenue, le langage, les sentiments d'une écolière. Elles ont l'air timide et craintif au milieu de leur classe, et cette crainte les paralyse; tout autre serait leur attitude si leurs études étaient terminées, si elles n'étaient plus élèves, si elles se sentaient promues à la dignité d'institutrices.

Enfin, il ne faut pas oublier que la préparation professionnelle de nos élèves est condamnée à rester toujours fort incomplète, puisqu'il lui manque un élément essentiel, l'expérience. Si elles se trompent, si elles sont embarrassées, incertaines, obligées de changer parfois de méthode, il ne faut pas s'en étonner, et l'on n'est pas en droit pour cela de dire que l'école annexe n'a pas fait son œuvre. L'expérience

ne peut se donner prématurément, d'une manière artificielle, et nous ne pouvons en munir nos élèves par avance, cela est trop évident. Heureuses serons-nous si, renonçant à les affranchir de ces incertitudes et de cette inexpérience, nous parvenons seulement à leur donner le sentiment très vif de ce qui leur manque, la volonté de l'acquérir en même temps qu'une connaissance élémentaire, mais sûre, des enfants et l'habitude de les observer.

Mais ces qualités mêmes, nous l'avons déjà dit, leur manquent trop souvent. Il faut s'en prendre sans doute aux circonstances défavorables que nous venons d'énumérer, mais ces circonstances, qui suffisent à rendre notre tâche difficile, ne suffisent pas à la rendre impossible. Je crois que si elle n'est pas remplie, la faute en est à nous.

Notre faiblesse, notre tort véritable, c'est que nous mettons sans nous en douter un mur de séparation entre l'école primaire et nos écoles normales. C'est cet isolement, cet oubli, cette ignorance étrange où nous sommes des conditions dans lesquelles nos élèves se trouveront plus tard, qui est l'origine première du mal dont nous parlons. La directrice de l'école normale, les professeurs, la directrice de l'école annexe ne pensent pas comme elles devraient penser, n'agissent pas comme elles devraient agir, en ce qui concerne la préparation professionnelle des études.

Les maîtresses ne pensent qu'aux études. Elles ont beau savoir et répéter que c'est pour l'école primaire qu'elles travaillent, elles ne le sentent pas. Elles y pensent au cours d'une discussion pédagogique, ou quand elles lisent un article dans une revue d'enseignement, mais elles ne sont pas touchées de cette vérité, bien que leur esprit l'admette sans conteste. Elles ne savent pas voir, dans leurs élèves d'aujourd'hui, les maîtresses de demain, étonnées, dépaysées au milieu de leur classe, ne sachant à qui demander secours, et se disant avec tristesse : « A quoi me sert aujourd'hui tout ce que j'ai appris à l'école normale? » Aussi, quand d'anciennes élèves viennent nous demander conseil, nous parler de leur vie nouvelle, de leurs embarras ou de leurs joies, comme nous nous sentons étrangères à elles, comme le monde où elles vivent nous est inconnu, comme nous manquons d'autorité pour leur donner un avis! Ceci est notre condamnation: une éducation donnée par des professeurs qui connaissent mieux le programme du brevet supérieur que l'emploi du temps des écoles primaires, et qui surveillent avec plus de sollicitude les premières épreuves de l'examen que les premiers débuts d'une jeune institutrice dans sa classe, une telle éducation ne prépare pas nos élèves à la vie qui leur est destinée.

La directrice de l'école normale partage trop souvent cette erreur. Elle se désintéresse de l'école annexe, et soit par égard pour la directrice de cette école, soit par défiance de soi-même, soit par indifférence, elle y paraît rarement. Elle aussi ignore parfois l'école primaire, ou l'oublie.

Enfin, et ceci est plus important encore, la directrice de l'école annexe ne comprend pas toujours sa tâche. Elle est sceptique, ou découragée, ou irritable. Elle ne croit pas à l'efficacité de ses efforts, — ou bien, après y avoir cru, elle s'est laissé vaincre par les premières déceptions, et accueille les élèves-maîtresses avec une indifférence qui refroidit bien vite leur premier zèle, — ou enfin, si elle a de la confiance et de l'ardeur, si elle veut obtenir de bons résultats, elle supporte avec impatience les maladresses de ses auxiliaires novices, et les reprend avec trop de vivacité. Elle ne sait pas concilier le désir légitime de voir les enfants faire des progrès, avec la patience qui se résigne aux pertes de temps et aux fréquents retours en arrière.

Les directrices sceptiques et découragées sont le plus souvent des professeurs d'école normale, gênées par leur instruction spéciale (qui leur paraît à la fois trop complète et insuffisante), dépaysées dans un milieu nouveau pour elles, rebutées par les premiers échecs que leur inexpérience leur a valus. Les maîtresses irritables sont parfois d'anciennes institutrices, pleines de zèle et d'expérience, mais qui ne recherchent que des résultats sensibles et d'ordre inférieur, et qui n'ont pas de leur tâche une idée assez élevée. Il manque aux premières le sens pratique, la modestie, la patience; il manque aux autres une culture générale sérieuse. Mais surtout ce qui manque aux unes comme aux autres, c'est de connaître l'école primaire à la fois par le dedans et par le dehors, dans les menus détails des procédés d'enseignement et des pratiques de discipline, aussi bien que dans les principes généraux qui constituent l'esprit de l'enseignement primaire.

Ainsi, sous des formes diverses, c'est le même défaut que nous constatons partout. Nous oublions souvent que nos élèves doivent être des institutrices; quoi d'étonnant si elles l'oublient elles-mêmes, si elles s'ennuient à l'école annexe, si elles croient passer dans un autre monde quand elles quittent l'école normale? L'enseignement tout entier devrait être orienté vers l'école primaire à laquelle il aboutit. Ceci ne veut pas dire qu'il faut n'apprendre à nos élèves que ce qu'elles enseigneront plus tard, ou qu'il faut sans cesse les exercer à diriger une classe. Il faut avant tout faire d'elles des femmes instruites et sensées, et le reste viendra par surcroît, car la préparation professionnelle doit se greffer sur une culture générale et désintéressée. Plus que toute autre, la profession d'institutrice demande qu'on s'y prépare par la formation générale du caractère et de l'esprit plutôt que par l'étude spéciale de procédés techniques. Voilà pourquoi nous pouvons dire que l'éducation professionnelle des élèves, dans ce qu'elle a de plus haut et de plus important, doit être le souci constant de toutes les maîtresses dans les écoles normales.

C'est, répétons-le, ce que nous paraissons avoir trop oublié jusqu'à présent. Il faut qu'un rapprochement s'opère entre l'école normale et l'école annexe, entre l'école annexe et l'école primaire, et qu'une

sorte de courant aille de l'une à l'autre, apportant à l'école normale l'expérience, les faits, les informations précises sur le monde extérieur qu'elle ignore parfois, et donnant en revanche à l'école primaire l'impulsion d'une pensée active, l'inspiration élevée, le souci des principes généraux qui soutiennent l'enseignement et l'empêchent de dégénérer en mécanisme. Il faudrait aussi que les directeurs d'école annexe fussent à la fois des maîtres expérimentés et des esprits cultivés. Cette double qualité ne se rencontre pas aisément, il faut l'avouer: mais on pourrait procurer aux directeurs le moyen de s'instruire des choses qu'ils ignorent, les autoriser, par exemple, à accompagner parfois l'inspecteur primaire dans ses visites aux écoles de la ville. Il faudrait enfin que le mal fût signalé à tous d'une façon pressante. On ne peut espérer d'un remède unique la guérison d'un mal auquel nous avons attribué des causes si diverses ; il est même à craindre qu'on ne puisse jamais le faire disparaître, puisque, parmi ces causes, il en est qui ne dépendent pas de notre volonté. Mais il me semble qu'on peut l'atténuer d'une façon très sensible en faisant un choix plus rigoureux parmi les professeurs qui veulent devenir directeurs d'école annexe, et surtout en provoquant une sorte de réveil dans le personne des écoles normales, qui a peut-être une certaine pente à se complaire dans l'isolement et la tranquillité d'études dont il oublie le but véritable.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

LES TEMPÉRATURES ÉLEVÉES ET LES TEMPÉRATURES BASSES

Les températures élevées et les températures basses ont été depuis quelque temps l'objet de recherches et d'applications d'une grande importance. Les travaux de M. Violle sur la température de l'arc voltaïque, sur le four électrique, la belle application qu'en a faite M. Moissan à la production du diamant artificiel, les recherches de M. Raoul Pictet sur les réactions chimiques à basse température, la méthode générale de synthèse chimique qu'il en a déduite, la purification des corps par le froid, sont autant de sujets qui nous paraissent dignes de fixer l'attention des lecteurs de la *Revue pédagogique*.

Jusqu'à Sainte-Claire Deville et Debray, le moyen le plus efficace pour produire une température élevée était l'emploi du fourneau à vent. Nous nous rappelons l'époque où Sainte-Claire Deville en était réduit, au laboratoire de l'École normale, à employer comme combustible de petits morceaux de coke soigneusement triés et disposés habilement dans des fours à vent construits sous ses yeux. Les gros morceaux de coke, qui laissent entre eux des vides inutiles, étaient impitoyablement rejetés par lui, et il n'employait guère de morceaux plus gros qu'une forte noix. Tout cela ne lui suffit pas, et, quand il s'attaqua au problème de la fusion du platine, il songea à utiliser la chaleur énorme développée par une flamme d'hydrogène ou de gaz d'éclairage alimentée d'oxygène. Au début, Sainte-Claire Deville et Debray employaient un mélange d'hydrogène et d'oxygène accumulés sous pression d'eau dans un gazomètre, qu'ils mettaient en communication avec les fours en chaux dans lesquels ils voulaient produire la fusion du platine.

Cette manière d'opérer était pleine de dangers, parce que si la pression venait à baisser, par suite d'un accident d'expérience, la flamme pouvait rentrer dans le gazomètre et provoquer de formidables explosions. Les deux chimistes pensèrent alors à ne mélanger l'hydrogène et l'oxygène, contenus dans deux gazo-

mètres séparés, que dans le four en chaux, et le chalumeau oxhydrique, que tout le monde connaît aujourd'hui, fut inventé : progrès considérable, puisque cet instrument permit d'obtenir des températures inconnues à cette époque. Sainte-Claire Deville et Debray évaluaient à 2000 degrés la température produite par leur chalumeau, qui leur permit de fondre le platine, la silice, la baryte, l'alumine et le sesquioxyde de chrôme; la chaux et la magnésie résistèrent à leurs efforts.

Les puissantes machines électro-magnétiques que possèdent aujourd'hui la science et l'industrie sont pour elles des réservoirs d'énergie dont elles ont déjà tiré de merveilleux effets. La galvanoplastie, l'éclairage électrique, l'industrie de l'aluminium, les tramways électriques en ont été les premières applications. Dans ces derniers temps, M. Violle a inventé le four électrique, dans lequel il utilise, pour la production des hautes températures, la quantité énorme de chaleur développée dans l'arc voltaïque.

Cet appareil se compose de deux morceaux de chaux ou de calcaire garnis de bandes de tôle et de cuivre qui augmentent leur solidité; dans chacun de ces morceaux a été creusée une cavité, comme dans les fours en chaux que Sainte-Claire Deville employait à la fusion du platine. Les deux morceaux de chaux sont superposés de manière à former une capacité égale à la somme des capacités des deux cavités. Suivant un même diamètre horizontal arrivent, en regard l'une de l'autre, deux tiges cylindriques de charbon de cornue, de 3 centimètres de diamètre environ, qui serviront d'électrodes. Ces deux tiges sont mises en communication avec les deux pôles d'une puissante machine électro-magnétique, ou, dans les laboratoires qui sont à portée d'un secteur électrique, intercalées dans le câble de ce secteur. Les deux charbons, d'abord en contact, sont éloignés peu à peu, et l'on voit jaillir entre eux l'arc électrique, en même temps que l'on entend un bruit violent, des craquements intenses produits par l'arc électrique tant qu'il n'est pas établi régulièrement et qu'il n'a pas atteint ce qu'on pourrait appeler son *régime normal*.

Peu à peu ce bruit s'éteint et à cette phase du début succède un écoulement régulier d'électricité d'un pôle à l'autre. Le four prend un éclat de plus en plus vif et devient d'un blanc tellement éblouissant qu'on ne pourrait sans danger observer ce qui se

passe à l'intérieur, si l'on ne se servait de verres enfumés destinés à atténuer pour l'œil la violence du phénomène. L'appareil dont nous parlons a été construit, sous la direction de M. Violle, par M. Nion, chef d'atelier à l'École normale. MM. Ducretet et Lejeune, constructeurs d'instruments de physique, ont imaginé un modèle qui diffère un peu du précédent. Les deux charbons sont inclinés à 90° l'un sur l'autre et à 45° sur l'horizon; ils aboutissent dans le creuset, qui est en matière réfractaire, et le tout est entouré par une enveloppe de métal, présentant sur les faces d'arrière et d'avant deux ouvertures fermées par des lames de mica : les joints sont faits avec du carton d'amiante. Ces deux ouvertures permettent d'observer ce qui se passe dans l'appareil. Une ouverture pratiquée sur la paroi supérieure sert à introduire dans le creuset les substances sur lesquelles on veut expérimenter. Un aimant placé près de l'appareil permet de diriger l'arc vers la matière contenue dans le creuset et en fait un véritable *chalumeau électrique*.

M. Violle donne la théorie suivante de l'arc électrique. Suivant lui, le charbon entre en ébullition sous l'influence du courant, et ses vapeurs, transportées du pôle positif au pôle négatif, deviennent incandescentes en livrant passage au flux électrique. Il y a près de cinquante ans que, dans une expérience restée célèbre, Despretz, grâce à une pile de cinq cents éléments, fondait le charbon dans l'œuf électrique et prétendait que le dépôt noir, que l'on retrouvait sur les parois de l'œuf, était dû à la condensation des vapeurs de carbone. Cette opinion rencontra à cette époque plus d'incrédules que de croyants, et la plupart des physiciens expliquèrent le dépôt noir par le transport de particules solides qui, au lieu d'aller toutes augmenter le charbon négatif pendant que le charbon positif diminuait, se trouvaient entraînées en dehors de l'arc et allaient se fixer sur la surface intérieure de l'œuf.

M. Violle reprend la théorie de Despretz et l'appuie sur les considérations suivantes. Il prétend que la température de l'arc est constante, quelle que soit l'intensité du courant employé à le produire. Il a opéré avec des courants d'intensités différentes et croissant jusqu'à 75 volts et 400 ampères, ce qui donne 30,000 watts, et il n'a jamais constaté de différences dans l'éclat des arcs obtenus. Il a photographié l'arc dans ces conditions différentes, et

n'a pas observé de différences dans l'opacité des clichés. Quelle que soit l'opinion que l'on puisse avoir sur cet ordre de preuves, il est permis d'admettre que le charbon est volatilisé dans ces circonstances.

Quel est maintenant la température de l'arc électrique ? Tel est le problème que M. Violle s'est posé et qu'il a résolu de la manière suivante.

L'un des charbons est percé, de part en part et suivant son axe, d'un trou d'un centimètre de diamètre, et dans ce trou peut glisser une baguette de charbon qui arrive dans le four et y soutient horizontalement un dé de charbon. Le four est posé sur un calorimètre de M. Berthelot ; une plaque de charbon, qui glisse sur la paroi inférieure du four, permet de fermer ou de déboucher une ouverture pratiquée dans cette paroi. On fait jaillir l'arc, et, quand on suppose que le dé en a pris la température, on tire à soi la baguette de charbon, tandis qu'un aide ouvre le trou inférieur en faisant glisser la plaque. Le dé, n'étant plus soutenu, tombe, parvient dans le calorimètre et l'échauffe. On peut alors, en observant la température d'équilibre stationnaire, établir une équation calorimétrique, qui permet de déterminer la température du dé au moment où il est entré dans le calorimètre, et par suite celle de l'arc. Sans avoir encore pu faire toutes les corrections que comporte une pareille détermination, M. Violle a trouvé 3500 degrés pour cette température ; il ne pense pas que les corrections modifient beaucoup ce résultat. Dans des recherches déjà anciennes et à l'aide de son actinomètre, M. Violle avait déterminé la température du globe solaire qu'il évaluait à 2500 degrés, c'est-à-dire à 1000 degrés au-dessous de celle de la température de l'arc voltaïque.

On comprend tout le parti que l'on pourra tirer dans une foule de cas d'une source de chaleur aussi intense. M. Joly y a déjà fondu le ruthénium ; on y prépare les métaux les plus réfractaires. La chaux ne résiste pas à cette température ; les parois du four fondent, mais, vu la mauvaise conductibilité de la chaux et du calcaire, la chaleur ne se propage pas bien loin et l'appareil se conserve pendant toute une série d'expériences.

M. Moissan a montré que la silice se volatilise dans l'arc électrique. Voici comment il réalise cette remarquable expérience.

Le four restant ouvert à sa partie supérieure, il place sur lui des assises de briques, qui lui servent à soutenir une grande cloche de cristal tubulée à sa partie supérieure et communiquant, par un intervalle ménagé entre les briques, avec l'intérieur du four où l'on a placé un creuset de charbon renfermant de la silice. On fait jaillir l'arc, et l'on voit bientôt des fumées s'élever dans la cloche, puis sortir par la tubulure et monter dans l'atmosphère en nuages épais formés par la condensation de la silice volatilisée.

Mais la plus belle application de la température développée dans le four électrique par l'arc voltaïque est celle que M. Moissan en a faite à la production du diamant artificiel.

On sait qu'on peut ramener toutes les variétés de charbon à trois types: le carbone amorphe; le graphite, dont la densité est 2 environ, que l'on peut obtenir en paillettes hexagonales appartenant au système rhomboédrique; et le diamant, qui cristallise en octaèdres réguliers du système cubique: sa densité est toujours supérieure à 3. La supériorité, constante dans tous les échantillons, de la densité du diamant sur celle des autres variétés de carbone a fait penser à M. Moissan que cette substance a dû, dans la nature, cristalliser sous pression; il avait d'ailleurs constaté que, si l'on sature de carbone du fer porté à haute température et qu'on le laisse ensuite se refroidir sous la pression ordinaire, on obtient du charbon cristallisé, mais toujours sous forme de graphite et jamais de diamant. Il avait aussi observé que la proportion de carbone dissous augmente avec la température.

Pour faire cristalliser le diamant, il s'agissait donc de dissoudre le plus de carbone possible, ce que l'on obtenait en élevant la température, et de faire refroidir sous pression la masse fondue, cette pression devant donner au carbone, pendant la cristallisation, la densité qui est un des caractères spécifiques du diamant.

Cette dernière condition était la plus difficile à réaliser, puisqu'il ne pouvait s'agir de recourir à des pressions exercées artificiellement. M. Moissan fut aidé dans la solution de cette partie du problème par l'étude qu'il fit d'un échantillon d'une météorite tombée à Cañon-Diable dans l'Arizona[1]. Des échantillons de

1. On donne le nom de *cañon*, dans cette partie de l'Amérique, à des vallées profondes et étroites, bordées de hautes murailles entre lesquelles coulent les eaux.

cette météorite avaient été rapportés en Europe par M. Foote. et MM. Mallard, Friedel et Moissan en avaient fait l'analyse. Ils y avaient trouvé des diamants transparents, et ces diamants noirs que l'on désigne sous les noms de *bort* et de *carbonado*. Se souvenant alors que la fonte, en se solidifiant, augmente de volume, M. Moissan la chargea d'exercer elle-même la pression nécessaire au succès de l'expérience.

Voici comment il opère. Il met de la fonte dans un creuset de charbon disposé dans le four éléctrique: pendant qu'elle est en fusion, il lui fait dissoudre le plus de charbon possible. Puis saisissant le creuset avec une pince, il le plonge dans l'eau froide, ce qui donne l'occasion d'une très belle expérience d'état sphéroïdal. La fonte se solidifie d'abord contre les parois du creuset et à sa surface libre: il se forme une croûte solide, qui enveloppe un noyau de fonte liquide. Ce noyau se solidifie peu à peu en essayant d'augmenter de volume, mais, comme la croûte solide l'en empêche, il se met à l'état de tension et exerce sur lui-même, et par suite sur le charbon dissous, la pression qu'exige la formation du diamant. Après refroidissement complet, on dissout le fer à l'aide de l'acide chlorhydrique, le graphite formé et le carbone amorphe dans un mélange de chlorate de potassium et d'acide azotique: le diamant ne s'attaque pas, et apparaît isolé sous la forme de petits cristaux microscopiques.

Toutes les expériences que nous venons de décrire ont été exécutées récemment par MM. Violle et Moissan dans une séance que la Société française de physique a tenue au Conservatoire des arts et métiers.

Y a-t-il loin encore entre cette admirable expérience de laboratoire et la production industrielle du diamant en cristaux d'un volume suffisant pour être utilisés ? M. Moissan lui-même le pense. Il remarque que la nature, qui a disposé de moyens si puissants au milieu des révolutions du globe, n'a pu produire en définitive que des cristaux de diamant d'un volume restreint, et il pense qu'il n'y a guère de chances pour que l'industrie arrive à l'égaler. Mais au point de vue scientifique, M. Moissan a résolu le problème, et a ajouté à sa réputation déjà établie par ses travaux sur le fluor, que le premier il est parvenu à isoler.

Dans ce qui précède, nous avons étudié quelques-uns des phéno-

mènes auxquels peut donner lieu la production de températures extrêmement élevées; nous allons maintenant étudier avec M. Raoul Pictet ceux qui peuvent résulter de l'emploi de températures très basses.

Le savant professeur de Genève a, dans ces derniers temps, proposé une méthode générale de synthèse chimique qui consiste à amener les corps que l'on veut unir à une température assez basse pour qu'ils n'aient pas d'action l'un sur l'autre, puis à élever graduellement cette température jusqu'à la valeur correspondant à la mise en jeu des affinités.

Dans des considérations d'ordre élevé, que nous ne pouvons exposer ici, M. Pictet montre que les phénomènes naturels se passent en général sous l'influence de forces attractives ; que, lorsque les molécules sont à une distance suffisante ,elles s'attirent en obéissant à la loi de gravitation de Newton. Cette attraction les amènerait au contact; mais, comme les lois de la chimie nous prouvent que la matière qui forme les corps n'est pas continue, que les atomes sont séparés l'un de l'autre et maintenus à distance, M. Pictet montre que tous les phénomènes physiques et chimiques résultent du conflit de deux attractions : l'attraction de la *matière pour la matière* et l'attraction de la *matière pour le fluide hypothétique* qui est connu sous le nom d'*éther* et qui enveloppe les atomes. Suivant les distances des atomes entre eux, l'attraction prend les noms de *gravitation*, de *cohésion* ou d'*affinité*. Suivant la valeur de ces distances, l'une des forces attractives prend le dessus, et M. Pictet montre qu'entre deux atomes il y a toujours trois positions d'équilibre; que, si l'intervention d'une énergie étrangère rapproche suffisamment les deux atomes, l'attraction qu'ils exercent l'un sur l'autre se trouve exaltée, tandis que l'action de l'éther, qui lutte contre elle, tend à diminuer : alors l'affinité détermine la combinaison en produisant elle-même un travail. Jusqu'à ce moment les deux atòmes, dans leur mouvement de l'un vers l'autre, avaient effectué un travail produit par la gravitation d'abord, par la cohésion ensuite.

Sans pouvoir insister sur ces hypothèses, qui découlent de considérations d'ordre mathématique, nous dirons que M. Raoul Pictet montre, par l'expérience, que les corps qui agissent le plus facilement l'un sur l'autre, à la température ordinaire, cessent d'avoir

des réactions réciproques quand ils sont à une température assez basse. Dans une conférence très applaudie qu'il fit le 5 mai à la Société des ingénieurs civils, à Paris, il projeta sur un écran l'image d'une éprouvette renfermant de l'acide chlorhydrique, maintenu à 80° au-dessous de zéro par un mélange d'acide carbonique solide et d'éther; dans cette éprouvette était suspendu un morceau de sodium refroidi aussi et soutenu par une pince en fer. Il n'est pas besoin de rappeler qu'à la température ordinaire, le sodium et l'acide chlorhydrique réagissent violemment l'un sur l'autre, qu'il y a formation de chlorure de sodium et dégagement d'hydrogène, avec explosion. Au contraire, à la température de 80° au-dessous de zéro, aucune réaction ne se produit; les deux corps restent inertes l'un en présence de l'autre. Mais vient-on à faire intervenir une énergie étrangère, la chaleur très faible d'une lampe à incandescence, par exemple, la réaction commence et continue graduellement à mesure que la température s'élève. Chose curieuse! le fer, qui paraîtrait devoir être attaqué par l'acide chlorhydrique après le sodium, se recouvre le premier de bulles d'hydrogène; puis la réaction se produit sur le sodium et augmente progressivement jusqu'au moment de l'explosion.

La même expérience peut être faite avec un morceau de carbonate de calcium plongé dans l'acide chlorhydrique. M. Pictet a donné de nombreux exemples analogues, et a montré que toute réaction chimique a toujours deux périodes: l'une négative, pendant laquelle on fournit une énergie étrangère aux corps mis en présence; l'autre positive, pendant laquelle ces corps produisent eux-mêmes un travail. Pour lui, les corps explosifs sont des corps qui, dès qu'on les déplace de leur équilibre atomique, se détendent en dépensant l'énergie accumulée dans leur masse, au moment de leur formation *endothermique*, tandis que les corps *exothermiques* exigent toujours de la chaleur pour se décomposer. Cela nous prouve une fois de plus que l'étude de toute réaction chimique doit être accompagnée d'une étude calorimétrique.

Des faits et des idées qui précèdent résulte pour M. Pictet une méthode de synthèse chimique. Quand on veut combiner deux corps l'un avec l'autre, il faut, d'après lui, les mettre en présence à une température assez basse pour qu'ils ne puissent réagir l'un

sur l'autre, puis les amener graduellement par un réchauffement progressif aux distances où leurs oscillations moléculaires détermineront le jeu des affinités.

C'est ainsi qu'en mettant en contact, aux températures ordinaires, de la naphtaline avec un mélange d'acide sulfurique et d'acide nitrique ordinaire, on ne produit que le composé α nitronaphtaline.

Si l'on prend au contraire un mélange d'acide sulfurique concentré et d'acide azotique fumant, refroidis tous deux à 65 degrés au-dessous de zéro, qu'on les mette dans une enceinte refroidie à 120 degrés au-dessous de zéro, qu'on fasse tomber dans ce mélange de la poudre de naphtaline refroidie aussi, on ne constate pas de réaction : mais si l'on fait passer des étincelles électriques qui élèvent graduellement la température, on constate que de — 55° à — 50° la réaction commence et produit la γ dinitronaphtaline, que l'on ne pouvait obtenir jusqu'ici que d'une manière indirecte.

M. Pictet applique les basses températures à la purification des corps. Le chloroforme, qui rend de si grands services dans les opérations chirurgicales, donne lieu quelquefois à des accidents dus aux impuretés qu'il renferme, telles que les aldéhydes, les chlorures, etc., impuretés dont l'industrie ne parvient pas à le débarrasser. La méthode des températures basses triomphe de cette difficulté. M. Pictet obtient du chloroforme chimiquement pur soit en faisant cristalliser le chloroforme par le froid et en le séparant du liquide restant, soit en produisant la distillation à basse température dans une atmosphère raréfiée. Le chloroforme ainsi traité conserve sa limpidité quand on y ajoute de l'acide chromique, tandis que celui qui est vendu comme pur dans la plupart des pharmacies se colore fortement et se trouble au contact de ce réactif. Le même procédé s'applique à la préparation de l'éther pur.

P. Poiré.

LECTURES VARIÉES

Les « Pensées sur l'éducation » de John Locke [1].

La prose anglaise du dix-septième siècle compte peu de pages aussi parfaites que les *Pensées sur l'éducation*. L'*Émile* de Rousseau, supérieur comme œuvre d'art, n'est venu que beaucoup plus tard, empruntant d'ailleurs à Locke ce qu'il contient de plus solide, non sans le gâter par l'exagération et le mélange de paradoxes. Les *Pensées*, où tout est mesure dans le fonds et simplicité dans la forme, ont, en somme, moins vieilli que l'*Émile*. Je suis persuadé que si l'on en donnait aujourd'hui chez nous une édition séparée, le succès en serait considérable, au milieu de nos discussions ardentes sur les programmes de l'enseignement public [2], car Locke ne sépare pas plus l'instruction de l'éducation morale que celle-ci de l'éducation physique, et sur ces trois points il est singulier combien maintenant encore on aurait de profit à le lire. Si grande qu'ait été son influence dans son pays, particulièrement sur l'éducation corporelle [3], il s'en faut bien que les Anglais eux-mêmes aient encore tiré tout le profit possible de ses avis et rompu avec toutes les routines qu'il a combattues. M. Spencer, dans son *Essai sur l'éducation*, M. A. Bain dans son étude sur le même sujet, ne se sont pas inspirés autant qu'on eût pu le souhaiter de son exemple. L'un et l'autre se font, à mon avis, une idée moins large et moins haute de l'objet de l'éducation. Le premier, qui nomme Locke une seule fois, donne des conseils moins véritablement pratiques, au sens élevé et moral de ce mot. Et je ne saurais accorder au second, quant à moi, que dans l'œuvre si grave de faire de l'enfant un homme tout se réduise à la seule culture de l'esprit. La supériorité de Locke

---

1. Extrait, avec l'autorisation de l'auteur et de l'éditeur, de *John Locke, sa vie, son œuvre*, par Henri MARION ; 2e édition, 1893 (la 1re édition a paru en 1878). Félix Alcan, éditeur (Bibliothèque de philosophie contemporaine). — *La Rédaction*.

2. Le vœu qu'exprimait M. Marion a été réalisé : en 1882, une édition de la traduction de Coste des *Pensées sur l'éducation*, revue et abrégée par M. Louis Fochier, a paru à la librairie Delagrave ; et la même année une traduction nouvelle de ce livre, par M. G. Compayré, a été publiée par la librairie Hachette. — *La Rédaction*.

3. Personne n'a contribué plus que lui à faire passer dans les usages ce qui caractérise aujourd'hui la vie anglaise : les exercices physiques de toutes sortes, l'endurcissement volontaire à toutes les intempéries, le mépris des fatigues et des dangers, le grand air, l'eau froide, etc., etc.

tient ici à ce qu'il ne procède point par abstraction. Il voit tout l'homme, n'omet ni ne sacrifie aucun élément de notre nature, aucune de nos facultés. Mieux que personne il a compris que l'éducation consiste surtout à former des habitudes, habitudes physiques et mentales, habitudes du cœur et de la volonté aussi bien que de l'intelligence. C'est pour cela qu'elle a prise principalement sur l'enfance. Il dirait volontiers avec Montaigne que « le meilleur de notre éducation est aux mains de nos nourrices ».

Ce livre, écrit il y a deux cents ans, serait encore, si je ne me trompe, le meilleur guide à suivre pour former d'une manière virile, par la discipline du premier âge, le corps et le caractère des enfants. Mais surtout combien, chez nous, s'étonneraient d'entendre déjà Locke plaider si fortement en faveur de ces mêmes réformes de l'enseignement, qui n'ont pas pu seulement être essayées en France en 1873, tant elles ont soulevé de tempêtes! — « *Mauvaise coutume établie dans les écoles de faire composer aux enfants des discours en latin.* » — « *Mauvaise coutume établie dans les écoles de faire faire des vers latins aux enfants* », voilà les titres de deux de ses chapitres. On voit qu'on ferait encore scandale au milieu de nos préjugés universitaires, en reprenant simplement les vues de Locke[1]. En ces matières, pourtant, comme en bien d'autres, il est difficile de contester la justesse de ses critiques et de ne pas avouer que l'utilitarisme s'élève chez lui aux plus hautes aspirations morales. En réalité, si l'on était de bonne foi et sans parti pris, tout le monde reconnaîtrait que ce qu'il proposait au nom de l'intérêt privé et public ne saurait être nuisible, tant s'en faut, aux intérêts supérieurs de l'homme, à la haute culture morale et esthétique.

En effet, de même que toutes ses prescriptions touchant l'éducation physique n'ont pour objet que de faire du corps « un instrument docile, aussi apte que possible à exécuter les ordres de l'esprit », de même tout ce qu'il écrit sur les moyens de façonner l'intelligence et le caractère n'a qu'un but : « former des esprits droits, disposés en toute occasion à ne rien faire que de conforme à la dignité et à l'excellence d'une créature raisonnable ». Il exprime avec plus de force et d'élévation que personne la nécessité de faire prendre aux enfants, entre autres bonnes habitudes, celle qui vaut toutes les autres, parce qu'elle les engendre et les garantit, l'habitude de s'observer, de se contenir et de se vaincre, ne fût-ce que par fierté et pour faire acte d'hommes.

Quant à l'instruction, il veut, il est vrai, qu'elle commence par ce qu'on appelle aujourd'hui les leçons de choses, qu'elle soit claire, débarrassée du jargon scolastique, utile et pratique le plus possible, en un mot qu'elle rompe pour le fond et la forme avec de détestables

1. Le lecteur n'oubliera pas que ces pages ont été écrites en 1878. — *La Rédaction.*

traditions. La géographie, l'arithmétique, la géométrie, l'astronomie, la chronologie, l'histoire, la morale, les points essentiels du droit civil, la rhétorique et la logique (non séparées), enfin la physique, voilà ce que doit apprendre, avec sa langue maternelle, l'enfant dont on veut faire un homme cultivé. Qu'on n'oublie jamais d'y joindre un ou plusieurs métiers : dans toutes les conditions, il est sain et avantageux de savoir faire, fût-ce comme délassement, quelque travail manuel; l'homme qui sait cultiver la terre, jardiner, tourner le bois, etc., n'est jamais à charge à lui-même, ni inutile à la société.

Quand l'enfant sait sa langue, la première qu'il faut lui enseigner ensuite est la langue française; mais qu'on ait garde de s'embarrasser d'abord dans des difficultés de la grammaire. Les règles abstraites ne doivent venir qu'après l'usage. L'étude des langues n'est qu'un moyen d'étendre notre connaissance des choses : l'érudition grammaticale n'est point le but. La connaissance minutieuse des formes n'a de prix qu'autant qu'elle permet de saisir ou de rendre plus exactement les nuances de la pensée.

Locke proscrit-il donc les exercices littéraires et les hautes études théoriques? nullement : il demande seulement que les enfants soient tout d'abord pourvus des connaissances les plus urgentes ; que les études plus relevées ne soient pas imposées à ceux qui faute de temps, ou d'intelligence, ne sont pas en état de les bien faire[1]; qu'enfin chacun reçoive avant tout un enseignement approprié à ses besoins et à ses projets d'avenir. Certes, il faut apprendre les langues classiques : Locke les savait à merveille, les admirait autant que personne; mais il voulait qu'on apprît à les lire vite et bien, non à les écrire mal, qu'on employât à faire connaissance avec les chefs-d'œuvre de l'antiquité le temps qu'on passe à en apprendre par cœur des lambeaux et à en faire de maladroites parodies. Il eût été très fâché qu'on cessât de savoir le latin et le grec, le grec surtout, « sans lequel on n'est point vraiment un homme instruit ». N'est-ce point des Grecs que nous vient tout notre savoir? « N'est-ce pas chez eux que toute la civilisation de l'Occident a pris sa source? » Mais c'est précisément pour savoir mieux ces langues qu'on devait, selon lui, cesser de consacrer à des exercices artificiels, presque nécessairement mal faits, la meilleure part du temps qu'on leur donne. « Car, je vous prie, parmi les gens de lettres eux-mêmes, de cent qui apprennent le grec, combien y en a-t-il qui retiennent ce qu'ils en ont appris au collège, ou qui y fassent d'assez grands progrès pour lire sans peine les auteurs grecs et les entendre parfaitement[2]? »

Le temps est trop précieux, « notre vie est trop courte », pour qu'il soit raisonnable d'en passer une partie, si petite qu'elle soit, à

1. Le § CLXVIII (p. 377 de la traduction de Coste) est intitulé : *Abus qu'on commet en voulant faire apprendre le latin à toutes sortes d'enfants.*

2. Traduction de Coste, p. 457.

composer en latin des vers et des discours faits de centons. « Si quelqu'un regarde la poésie comme une étude dans laquelle il souhaite que son fils se perfectionne, parce qu'elle est propre à lui élever l'esprit et à lui remplir l'imagination de belles idées, il faut qu'il tombe d'accord que, dans cette vue, son fils fera beaucoup mieux de lire les bons poètes grecs et latins, que de faire de méchants vers de lui-même dans une langue qui ne lui est pas naturelle, et je ne saurais croire qu'un homme qui veut exceller dans la poésie anglaise puisse se figurer que, pour en venir là, il doit commencer par faire des vers latins [1]. »

D'ailleurs, il faut l'avouer, Locke ne pensait pas qu'on dût faire de bonne heure à la poésie une grande part dans l'éducation. Il craignait qu'en lui donnant trop de place, on ne fît des esprits chimériques, mécontents de la vie réelle, peu utiles, sinon même nuisibles à la société. Ce n'est pas qu'il fût insensible aux émotions qu'elle exprime et procure : il goûtait vivement, au contraire, l'élégance et la grâce, le beau et l'exquis en tout genre. N'est-ce pas lui qui voulait qu'on apprît aux jeunes gens, avec tous les autres exercices du corps, la danse, « parce qu'elle tend à perfectionner ce bon air qui doit toujours éclater dans tous les actes d'une personne bien élevée »? Mais il réagissait de toutes ses forces contre la tendance qui nous porte à faire, en matière d'éducation, de l'accessoire le principal. Il ne croyait pas que les nobles études, vrai luxe de l'esprit, dussent précéder, ni surtout exclure toutes les autres. « A qui doit être agriculteur ou marchand, disait-il, apprenez d'abord et surtout ce qu'il lui sera utile de savoir. L'instruction a pour but essentiel de mettre chaque homme en état d'accomplir les devoirs de sa position, comme l'éducation a pour but de lui inspirer la constante volonté de les accomplir. » D'ailleurs, l'esprit le mieux préparé pour la vie n'est pas celui qui sait le plus de choses : « Le rôle du maître n'est pas tant d'apprendre à l'enfant tout ce qu'il peut savoir, que de lui donner l'amour et le respect de la science, et surtout une bonne discipline intellectuelle, le mettant à même d'en acquérir lui-même s'il le veut. »

Mais, il y revient à vingt reprises, « la vertu et la sagesse, voilà la grande affaire. Apprenez à l'enfant à maîtriser ses inclinations, à soumettre ses appétits à la raison. Tâchez de le rendre sensible à l'honneur et à la honte, autant qu'il est possible, et, ce point une fois gagné, vous pouvez compter que vous aurez mis en lui un principe qui aura de l'influence sur ses actions lors même que vous ne serez point auprès de lui ». — Tel est le ton général de ce petit traité de l'éducation : l'inspiration en est aussi moderne et, en même temps, aussi élevée que possible. On peut y ajouter; je ne vois guère ce qu'on y pourrait reprendre.

1. Tarduction de Coste, p. 407.

n'a pas observé de différences dans l'opacité des clichés. Quelle que soit l'opinion que l'on puisse avoir sur cet ordre de preuves, il est permis d'admettre que le charbon est volatilisé dans ces circonstances.

Quel est maintenant la température de l'arc électrique ? Tel est le problème que M. Violle s'est posé et qu'il a résolu de la manière suivante.

L'un des charbons est percé, de part en part et suivant son axe, d'un trou d'un centimètre de diamètre, et dans ce trou peut glisser une baguette de charbon qui arrive dans le four et y soutient horizontalement un dé de charbon. Le four est posé sur un calorimètre de M. Berthelot; une plaque de charbon, qui glisse sur la paroi inférieure du four, permet de fermer ou de déboucher une ouverture pratiquée dans cette paroi. On fait jaillir l'arc, et, quand on suppose que le dé en a pris la température, on tire à soi la baguette de charbon, tandis qu'un aide ouvre le trou inférieur en faisant glisser la plaque. Le dé, n'étant plus soutenu, tombe, parvient dans le calorimètre et l'échauffe. On peut alors, en observant la température d'équilibre stationnaire, établir une équation calorimétrique, qui permet de déterminer la température du dé au moment où il est entré dans le calorimètre, et par suite celle de l'arc. Sans avoir encore pu faire toutes les corrections que comporte une pareille détermination, M. Violle a trouvé 3500 degrés pour cette température; il ne pense pas que les corrections modifient beaucoup ce résultat. Dans des recherches déjà anciennes et à l'aide de son actinomètre, M. Violle avait déterminé la température du globe solaire qu'il évaluait à 2500 degrés, c'est-à-dire à 1000 degrés au-dessous de celle de la température de l'arc voltaïque.

On comprend tout le parti que l'on pourra tirer dans une foule de cas d'une source de chaleur aussi intense. M. Joly y a déjà fondu le ruthénium; on y prépare les métaux les plus réfractaires. La chaux ne résiste pas à cette température; les parois du four fondent, mais, vu la mauvaise conductibilité de la chaux et du calcaire, la chaleur ne se propage pas bien loin et l'appareil se conserve pendant toute une série d'expériences.

M. Moissan a montré que la silice se volatilise dans l'arc électrique. Voici comment il réalise cette remarquable expérience.

Le four restant ouvert à sa partie supérieure, il place sur lui des assises de briques, qui lui servent à soutenir une grande cloche de cristal tubulée à sa partie supérieure et communiquant, par un intervalle ménagé entre les briques, avec l'intérieur du four où l'on a placé un creuset de charbon renfermant de la silice. On fait jaillir l'arc, et l'on voit bientôt des fumées s'élever dans la cloche, puis sortir par la tubulure et monter dans l'atmosphère en nuages épais formés par la condensation de la silice volatilisée.

Mais la plus belle application de la température développée dans le four électrique par l'arc voltaïque est celle que M. Moissan en a faite à la production du diamant artificiel.

On sait qu'on peut ramener toutes les variétés de charbon à trois types: le carbone amorphe; le graphite, dont la densité est 2 environ, que l'on peut obtenir en paillettes hexagonales appartenant au système rhomboédrique; et le diamant, qui cristallise en octaèdres réguliers du système cubique: sa densité est toujours supérieure à 3. La supériorité, constante dans tous les échantillons, de la densité du diamant sur celle des autres variétés de carbone a fait penser à M. Moissan que cette substance a dû, dans la nature, cristalliser sous pression; il avait d'ailleurs constaté que, si l'on sature de carbone du fer porté à haute température et qu'on le laisse ensuite se refroidir sous la pression ordinaire, on obtient du charbon cristallisé, mais toujours sous forme de graphite et jamais de diamant. Il avait aussi observé que la proportion de carbone dissous augmente avec la température.

Pour faire cristalliser le diamant, il s'agissait donc de dissoudre le plus de carbone possible, ce que l'on obtenait en élevant la température, et de faire refroidir sous pression la masse fondue, cette pression devant donner au carbone, pendant la cristallisation, la densité qui est un des caractères spécifiques du diamant.

Cette dernière condition était la plus difficile à réaliser, puisqu'il ne pouvait s'agir de recourir à des pressions exercées artificiellement. M. Moissan fut aidé dans la solution de cette partie du problème par l'étude qu'il fit d'un échantillon d'une météorite tombée à Cañon-Diable dans l'Arizona[1]. Des échantillons de

1. On donne le nom de *cañon*, dans cette partie de l'Amérique, à des vallées profondes et étroites, bordées de hautes murailles entre lesquelles coulent les eaux.

cette météorite avaient été rapportés en Europe par M. Foote, et MM. Mallard, Friedel et Moissan en avaient fait l'analyse. Ils y avaient trouvé des diamants transparents, et ces diamants noirs que l'on désigne sous les noms de *bort* et de *carbonado*. Se souvenant alors que la fonte, en se solidifiant, augmente de volume, M. Moissan la chargea d'exercer elle-même la pression nécessaire au succès de l'expérience.

Voici comment il opère. Il met de la fonte dans un creuset de charbon disposé dans le four électrique: pendant qu'elle est en fusion, il lui fait dissoudre le plus de charbon possible. Puis saisissant le creuset avec une pince, il le plonge dans l'eau froide, ce qui donne l'occasion d'une très belle expérience d'état sphéroïdal. La fonte se solidifie d'abord contre les parois du creuset et à sa surface libre: il se forme une croûte solide, qui enveloppe un noyau de fonte liquide. Ce noyau se solidifie peu à peu en essayant d'augmenter de volume, mais, comme la croûte solide l'en empêche, il se met à l'état de tension et exerce sur lui-même, et par suite sur le charbon dissous, la pression qu'exige la formation du diamant. Après refroidissement complet, on dissout le fer à l'aide de l'acide chlorhydrique, le graphite formé et le carbone amorphe dans un mélange de chlorate de potassium et d'acide azotique: le diamant ne s'attaque pas, et apparaît isolé sous la forme de petits cristaux microscopiques.

Toutes les expériences que nous venons de décrire ont été exécutées récemment par MM. Violle et Moissan dans une séance que la Société française de physique a tenue au Conservatoire des arts et métiers.

Y a-t-il loin encore entre cette admirable expérience de laboratoire et la production industrielle du diamant en cristaux d'un volume suffisant pour être utilisés ? M. Moissan lui-même le pense. Il remarque que la nature, qui a disposé de moyens si puissants au milieu des révolutions du globe, n'a pu produire en définitive que des cristaux de diamant d'un volume restreint, et il pense qu'il n'y a guère de chances pour que l'industrie arrive à l'égaler. Mais au point de vue scientifique, M. Moissan a résolu le problème, et a ajouté à sa réputation déjà établie par ses travaux sur le fluor, que le premier il est parvenu à isoler.

Dans ce qui précède, nous avons étudié quelques-uns des phéno-

mènes auxquels peut donner lieu la production de températures extrêmement élevées; nous allons maintenant étudier avec M. Raoul Pictet ceux qui peuvent résulter de l'emploi de températures très basses.

Le savant professeur de Genève a, dans ces derniers temps, proposé une méthode générale de synthèse chimique qui consiste à amener les corps que l'on veut unir à une température assez basse pour qu'ils n'aient pas d'action l'un sur l'autre, puis à élever graduellement cette température jusqu'à la valeur correspondant à la mise en jeu des affinités.

Dans des considérations d'ordre élevé, que nous ne pouvons exposer ici, M. Pictet montre que les phénomènes naturels se passent en général sous l'influence de forces attractives ; que, lorsque les molécules sont à une distance suffisante ,elles s'attirent en obéissant à la loi de gravitation de Newton. Cette attraction les amènerait au contact ; mais, comme les lois de la chimie nous prouvent que la matière qui forme les corps n'est pas continue, que les atomes sont séparés l'un de l'autre et maintenus à distance, M. Pictet montre que tous les phénomènes physiques et chimiques résultent du conflit de deux attractions : l'attraction de la *matière pour la matière* et l'attraction de la *matière pour le fluide hypothétique* qui est connu sous le nom d'*éther* et qui enveloppe les atomes. Suivant les distances des atomes entre eux, l'attraction prend les noms de *gravitation*, de *cohésion* ou d'*affinité*. Suivant la valeur de ces distances, l'une des forces attractives prend le dessus, et M. Pictet montre qu'entre deux atomes il y a toujours trois positions d'équilibre ; que, si l'intervention d'une énergie étrangère rapproche suffisamment les deux atomes, l'attraction qu'ils exercent l'un sur l'autre se trouve exaltée, tandis que l'action de l'éther, qui lutte contre elle, tend à diminuer : alors l'affinité détermine la combinaison en produisant elle-même un travail. Jusqu'à ce moment les deux atòmes, dans leur mouvement de l'un vers l'autre, avaient effectué un travail produit par la gravitation d'abord, par la cohésion ensuite.

Sans pouvoir insister sur ces hypothèses, qui découlent de considérations d'ordre mathématique, nous dirons que M. Raoul Pictet montre, par l'expérience, que les corps qui agissent le plus facilement l'un sur l'autre, à la température ordinaire, cessent d'avoir

des réactions réciproques quand ils sont à une température assez basse. Dans une conférence très applaudie qu'il fit le 5 mai à la Société des ingénieurs civils, à Paris, il projeta sur un écran l'image d'une éprouvette renfermant de l'acide chlorhydrique, maintenu à 80° au-dessous de zéro par un mélange d'acide carbonique solide et d'éther; dans cette éprouvette était suspendu un morceau de sodium refroidi aussi et soutenu par une pince en fer. Il n'est pas besoin de rappeler qu'à la température ordinaire, le sodium et l'acide chlorhydrique réagissent violemment l'un sur l'autre, qu'il y a formation de chlorure de sodium et dégagement d'hydrogène, avec explosion. Au contraire, à la température de 80° au-dessous de zéro, aucune réaction ne se produit; les deux corps restent inertes l'un en présence de l'autre. Mais vient-on à faire intervenir une énergie étrangère, la chaleur très faible d'une lampe à incandescence, par exemple, la réaction commence et continue graduellement à mesure que la température s'élève. Chose curieuse! le fer, qui paraîtrait devoir être attaqué par l'acide chlorhydrique après le sodium, se recouvre le premier de bulles d'hydrogène; puis la réaction se produit sur le sodium et augmente progressivement jusqu'au moment de l'explosion.

La même expérience peut être faite avec un morceau de carbonate de calcium plongé dans l'acide chlorhydrique. M. Pictet a donné de nombreux exemples analogues, et a montré que toute réaction chimique a toujours deux périodes: l'une négative, pendant laquelle on fournit une énergie étrangère aux corps mis en présence; l'autre positive, pendant laquelle ces corps produisent eux-mêmes un travail. Pour lui, les corps explosifs sont des corps qui, dès qu'on les déplace de leur équilibre atomique, se détendent en dépensant l'énergie accumulée dans leur masse, au moment de leur formation *endothermique*, tandis que les corps *exothermiques* exigent toujours de la chaleur pour se décomposer. Cela nous prouve une fois de plus que l'étude de toute réaction chimique doit être accompagnée d'une étude calorimétrique.

Des faits et des idées qui précèdent résulte pour M. Pictet une méthode de synthèse chimique. Quand on veut combiner deux corps l'un avec l'autre, il faut, d'après lui, les mettre en présence à une température assez basse pour qu'ils ne puissent réagir l'un

sur l'autre, puis les amener graduellement par un réchauffement progressif aux distances où leurs oscillations moléculaires détermineront le jeu des affinités.

C'est ainsi qu'en mettant en contact, aux températures ordinaires, de la naphtaline avec un mélange d'acide sulfurique et d'acide nitrique ordinaire, on ne produit que le composé α nitronaphtaline.

Si l'on prend au contraire un mélange d'acide sulfurique concentré et d'acide azotique fumant, refroidis tous deux à 65 degrés au-dessous de zéro, qu'on les mette dans une enceinte refroidie à 120 degrés au-dessous de zéro, qu'on fasse tomber dans ce mélange de la poudre de naphtaline refroidie aussi, on ne constate pas de réaction : mais si l'on fait passer des étincelles électriques qui élèvent graduellement la température, on constate que de — 55° à — 50° la réaction commence et produit la γ dinitronaphtaline, que l'on ne pouvait obtenir jusqu'ici que d'une manière indirecte.

M. Pictet applique les basses températures à la purification des corps. Le chloroforme, qui rend de si grands services dans les opérations chirurgicales, donne lieu quelquefois à des accidents dus aux impuretés qu'il renferme, telles que les aldéhydes, les chlorures, etc., impuretés dont l'industrie ne parvient pas à le débarrasser. La méthode des températures basses triomphe de cette difficulté. M. Pictet obtient du chloroforme chimiquement pur soit en faisant cristalliser le chloroforme par le froid et en le séparant du liquide restant, soit en produisant la distillation à basse température dans une atmosphère raréfiée. Le chloroforme ainsi traité conserve sa limpidité quand on y ajoute de l'acide chromique, tandis que celui qui est vendu comme pur dans la plupart des pharmacies se colore fortement et se trouble au contact de ce réactif. Le même procédé s'applique à la préparation de l'éther pur.

P. Poiré.

LECTURES VARIÉES

Les « Pensées sur l'éducation » de John Locke [1].

La prose anglaise du dix-septième siècle compte peu de pages aussi parfaites que les *Pensées sur l'éducation*. L'*Émile* de Rousseau, supérieur comme œuvre d'art, n'est venu que beaucoup plus tard, empruntant d'ailleurs à Locke ce qu'il contient de plus solide, non sans le gâter par l'exagération et le mélange de paradoxes. Les *Pensées*, où tout est mesure dans le fonds et simplicité dans la forme, ont, en somme, moins vieilli que l'*Émile*. Je suis persuadé que si l'on en donnait aujourd'hui chez nous une édition séparée, le succès en serait considérable, au milieu de nos discussions ardentes sur les programmes de l'enseignement public [2], car Locke ne sépare pas plus l'instruction de l'éducation morale que celle-ci de l'éducation physique, et sur ces trois points il est singulier combien maintenant encore on aurait de profit à le lire. Si grande qu'ait été son influence dans son pays, particulièrement sur l'éducation corporelle [3], il s'en faut bien que les Anglais eux-mêmes aient encore tiré tout le profit possible de ses avis et rompu avec toutes les routines qu'il a combattues. M. Spencer, dans son *Essai sur l'éducation*, M. A. Bain dans son étude sur le même sujet, ne se sont pas inspirés autant qu'on eût pu le souhaiter de son exemple. L'un et l'autre se font, à mon avis, une idée moins large et moins haute de l'objet de l'éducation. Le premier, qui nomme Locke une seule fois, donne des conseils moins véritablement pratiques, au sens élevé et moral de ce mot. Et je ne saurais accorder au second, quant à moi, que dans l'œuvre si grave de faire de l'enfant un homme tout se réduise à la seule culture de l'esprit. La supériorité de Locke

1. Extrait, avec l'autorisation de l'auteur et de l'éditeur, de *John Locke, sa vie, son œuvre*, par Henri Marion; 2e édition, 1893 (la 1re édition a paru en 1878). Félix Alcan, éditeur (Bibliothèque de philosophie contemporaine). — *La Rédaction*.

2. Le vœu qu'exprimait M. Marion a été réalisé : en 1882, une édition de la traduction de Coste des *Pensées sur l'éducation*, revue et abrégée par M. Louis Fochier, a paru à la librairie Delagrave; et la même année une traduction nouvelle de ce livre, par M. G. Compayré, a été publiée par la librairie Hachette. — *La Rédaction*.

3. Personne n'a contribué plus que lui à faire passer dans les usages ce qui caractérise aujourd'hui la vie anglaise : les exercices physiques de toutes sortes, l'endurcissement volontaire à toutes les intempéries, le mépris des fatigues et des dangers, le grand air, l'eau froide, etc., etc.

tient ici à ce qu'il ne procède point par abstraction. Il voit tout l'homme, n'omet ni ne sacrifie aucun élément de notre nature, aucune de nos facultés. Mieux que personne il a compris que l'éducation consiste surtout à former des habitudes, habitudes physiques et mentales, habitudes du cœur et de la volonté aussi bien que de l'intelligence. C'est pour cela qu'elle a prise principalement sur l'enfance. Il dirait volontiers avec Montaigne que « le meilleur de notre éducation est aux mains de nos nourrices ».

Ce livre, écrit il y a deux cents ans, serait encore, si je ne me trompe, le meilleur guide à suivre pour former d'une manière virile, par la discipline du premier âge, le corps et le caractère des enfants. Mais surtout combien, chez nous, s'étonneraient d'entendre déjà Locke plaider si fortement en faveur de ces mêmes réformes de l'enseignement, qui n'ont pas pu seulement être essayées en France en 1873, tant elles ont soulevé de tempêtes! — « *Mauvaise coutume établie dans les écoles de faire composer aux enfants des discours en latin.* » — « *Mauvaise coutume établie dans les écoles de faire faire des vers latins aux enfants* », voilà les titres de deux de ses chapitres. On voit qu'on ferait encore scandale au milieu de nos préjugés universitaires, en reprenant simplement les vues de Locke[1]. En ces matières, pourtant, comme en bien d'autres, il est difficile de contester la justesse de ses critiques et de ne pas avouer que l'utilitarisme s'élève chez lui aux plus hautes aspirations morales. En réalité, si l'on était de bonne foi et sans parti pris, tout le monde reconnaîtrait que ce qu'il proposait au nom de l'intérêt privé et public ne saurait être nuisible, tant s'en faut, aux intérêts supérieurs de l'homme, à la haute culture morale et esthétique.

En effet, de même que toutes ses prescriptions touchant l'éducation physique n'ont pour objet que de faire du corps « un instrument docile, aussi apte que possible à exécuter les ordres de l'esprit », de même tout ce qu'il écrit sur les moyens de façonner l'intelligence et le caractère n'a qu'un but : « former des esprits droits, disposés en toute occasion à ne rien faire que de conforme à la dignité et à l'excellence d'une créature raisonnable ». Il exprime avec plus de force et d'élévation que personne la nécessité de faire prendre aux enfants, entre autres bonnes habitudes, celle qui vaut toutes les autres, parce qu'elle les engendre et les garantit, l'habitude de s'observer, de se contenir et de se vaincre, ne fût-ce que par fierté et pour faire acte d'hommes.

Quant à l'instruction, il veut, il est vrai, qu'elle commence par ce qu'on appelle aujourd'hui les leçons de choses, qu'elle soit claire, débarrassée du jargon scolastique, utile et pratique le plus possible, en un mot qu'elle rompe pour le fond et la forme avec de détestables

1. Le lecteur n'oubliera pas que ces pages ont été écrites en 1878. — *La Rédaction.*

traditions. La géographie, l'arithmétique, la géométrie, l'astronomie, la chronologie, l'histoire, la morale, les points essentiels du droit civil, la rhétorique et la logique (non séparées), enfin la physique, voilà ce que doit apprendre, avec sa langue maternelle, l'enfant dont on veut faire un homme cultivé. Qu'on n'oublie jamais d'y joindre un ou plusieurs métiers : dans toutes les conditions, il est sain et avantageux de savoir faire, fût-ce comme délassement, quelque travail manuel; l'homme qui sait cultiver la terre, jardiner, tourner le bois, etc., n'est jamais à charge à lui-même, ni inutile à la société.

Quand l'enfant sait sa langue, la première qu'il faut lui enseigner ensuite est la langue française; mais qu'on ait garde de s'embarrasser d'abord dans des difficultés de la grammaire. Les règles abstraites ne doivent venir qu'après l'usage. L'étude des langues n'est qu'un moyen d'étendre notre connaissance des choses : l'érudition grammaticale n'est point le but. La connaissance minutieuse des formes n'a de prix qu'autant qu'elle permet de saisir ou de rendre plus exactement les nuances de la pensée.

Locke proscrit-il donc les exercices littéraires et les hautes études théoriques? nullement: il demande seulement que les enfants soient tout d'abord pourvus des connaissances les plus urgentes ; que les études plus relevées ne soient pas imposées à ceux qui faute de temps, ou d'intelligence, ne sont pas en état de les bien faire[1]; qu'enfin chacun reçoive avant tout un enseignement approprié à ses besoins et à ses projets d'avenir. Certes, il faut apprendre les langues classiques : Locke les savait à merveille, les admirait autant que personne; mais il voulait qu'on apprît à les lire vite et bien, non à les écrire mal, qu'on employât à faire connaissance avec les chefs-d'œuvre de l'antiquité le temps qu'on passe à en apprendre par cœur des lambeaux et à en faire de maladroites parodies. Il eût été très fâché qu'on cessât de savoir le latin et le grec, le grec surtout, « sans lequel on n'est point vraiment un homme instruit ». N'est-ce point des Grecs que nous vient tout notre savoir? « N'est-ce pas chez eux que toute la civilisation de l'Occident a pris sa source? » Mais c'est précisément pour savoir mieux ces langues qu'on devait, selon lui, cesser de consacrer à des exercices artificiels, presque nécessairement mal faits, la meilleure part du temps qu'on leur donne. « Car, je vous prie, parmi les gens de lettres eux-mêmes, de cent qui apprennent le grec, combien y en a-t-il qui retiennent ce qu'ils en ont appris au collège, ou qui y fassent d'assez grands progrès pour lire sans peine les auteurs grecs et les entendre parfaitement[2]? »

Le temps est trop précieux, « notre vie est trop courte », pour qu'il soit raisonnable d'en passer une partie, si petite qu'elle soit, à

1. Le § CLXVIII (p. 377 de la traduction de Coste) est intitulé : *Abus qu'on commet en voulant faire apprendre le latin à toutes sortes d'enfants.*

2. Traduction de Coste, p. 457.

composer en latin des vers et des discours faits de centons. « Si quelqu'un regarde la poésie comme une étude dans laquelle il souhaite que son fils se perfectionne, parce qu'elle est propre à lui élever l'esprit et à lui remplir l'imagination de belles idées, il faut qu'il tombe d'accord que, dans cette vue, son fils fera beaucoup mieux de lire les bons poètes grecs et latins, que de faire de méchants vers de lui-même dans une langue qui ne lui est pas naturelle, et je ne saurais croire qu'un homme qui veut exceller dans la poésie anglaise puisse se figurer que, pour en venir là, il doit commencer par faire des vers latins [1]. »

D'ailleurs, il faut l'avouer, Locke ne pensait pas qu'on dût faire de bonne heure à la poésie une grande part dans l'éducation. Il craignait qu'en lui donnant trop de place, on ne fît des esprits chimériques, mécontents de la vie réelle, peu utiles, sinon même nuisibles à la société. Ce n'est pas qu'il fût insensible aux émotions qu'elle exprime et procure : il goûtait vivement, au contraire, l'élégance et la grâce, le beau et l'exquis en tout genre. N'est-ce pas lui qui voulait qu'on apprît aux jeunes gens, avec tous les autres exercices du corps, la danse, « parce qu'elle tend à perfectionner ce bon air qui doit toujours éclater dans tous les actes d'une personne bien élevée »? Mais il réagissait de toutes ses forces contre la tendance qui nous porte à faire, en matière d'éducation, de l'accessoire le principal. Il ne croyait pas que les nobles études, vrai luxe de l'esprit, dussent précéder, ni surtout exclure toutes les autres. « A qui doit être agriculteur ou marchand, disait-il, apprenez d'abord et surtout ce qu'il lui sera utile de savoir. L'instruction a pour but essentiel de mettre chaque homme en état d'accomplir les devoirs de sa position, comme l'éducation a pour but de lui inspirer la constante volonté de les accomplir. » D'ailleurs, l'esprit le mieux préparé pour la vie n'est pas celui qui sait le plus de choses : « Le rôle du maître n'est pas tant d'apprendre à l'enfant tout ce qu'il peut savoir, que de lui donner l'amour et le respect de la science, et surtout une bonne discipline intellectuelle, le mettant à même d'en acquérir lui-même s'il le veut. »

Mais, il y revient à vingt reprises, « la vertu et la sagesse, voilà la grande affaire. Apprenez à l'enfant à maîtriser ses inclinations, à soumettre ses appétits à la raison. Tâchez de le rendre sensible à l'honneur et à la honte, autant qu'il est possible, et, ce point une fois gagné, vous pouvez compter que vous aurez mis en lui un principe qui aura de l'influence sur ses actions lors même que vous ne serez point auprès de lui ». — Tel est le ton général de ce petit traité de l'éducation : l'inspiration en est aussi moderne et, en même temps, aussi élevée que possible. On peut y ajouter; je ne vois guère ce qu'on y pourrait reprendre.

1. Tarduction de Coste, p. 407.

Ce que dit la musique [1].

Moralisation par la musique.

En voyant rassemblée paisiblement, dans la salle du Châtelet, cette foule immense, hommes de tout âge, de toute opinion, dont beaucoup suivent les orageuses réunions publiques, on peut dire que MM. Pasdeloup, Colonne et Lamoureux ont bien mérité de la République. Autant de gagné sur les éclats de colère qui troublent si souvent les discussions populaires.

Ah! notre race française, qui oscille depuis un siècle entre des impulsions contraires, despotisme ou anarchie, il faut désormais qu'elle soit enchaînée par les seules lois de la raison et du rythme harmonique, conditions exigées justement pour les chefs-d'œuvre en musique. Une symphonie ira à la postérité, si elle réunit à la noblesse de l'inspiration la mesure, le sentiment humain, la puissance d'émotion. Point de chance d'arriver à l'immortalité, d'obtenir le brevet de génie à force d'effets criards, de tendances extravagantes. La cacophonie remplacerait la symphonie.

Il y a un instinct très juste dans une foule réunie pour juger une œuvre. Individuellement, isolément, la plupart des auditeurs seraient peut-être inhabiles à discerner le vrai; mais de quel entraînement soudain la masse du public n'est-elle pas capable quand une étincelle a jailli d'un cœur inspiré! On applaudit avec frénésie; à un signal électrique l'auditoire enthousiasmé comprend et admire.

Ces concerts du Châtelet, du Cirque d'Hiver, du Cirque d'Eté, sont des antidotes contre l'action délétère de la basse littérature. Je pense à tant de journaux à un sou, soi-disant populaires. Bonnes femmes revenant du marché, apprentis de seize ans sortis de l'atelier, à demi-couchés sur les bancs de la place, jeunes et vieux, tous dévorent le feuilleton immonde, qui ne les entretient que de crimes et de souillures, et leur brûle le cerveau dans cette minute accordée au repos.

En littérature, au théâtre, il y a comme un mot d'ordre, un engagement tacite, une émulation à qui réussira le mieux dans l'art de dégrader et d'abrutir les intelligences les plus richement douées sur la terre. C'est à qui se surpassera en images dépravées dans ces publications honteuses, empoisonnées.

Ah! multipliez les concerts populaires [2]! Rendez-les accessibles aux

1. Extrait, avec l'autorisation de l'auteur et de l'éditeur, de *Ce que dit la musique*, par Mme Edgar QUINET; 1 vol. in-18, Calmann Lévy, 1893. — *La Rédaction.*

2. Écrit en 1885.

déshérités! Les ignorants comprendront cette langue éloquente et pure; la musique versera l'apaisement dans les âmes irritées et adoucira la douleur.

Qu'elles soient bénies, ces heures qui retrempent les délaissés et leur révèlent ce qu'il y a de grand et de beau dans l'univers!

L'ouverture de « Guillaume Tell », de Rossini.

Aujourd'hui j'essaierai de parler du *Guillaume Tell* de Rossini.

Les première mesures de l'ouverture ont déjà une singulière puissance d'évocation. Du plus lointain passé le mélodieux arpège nous apporte l'image d'un monde disparu, toujours vivant, toujours présent! Cette œuvre glorieuse qui a passionné depuis soixante ans tous les peuples civilisés, qui a fait battre le cœur à des milliers d'hommes, qui peut-être a été le seul rayon d'enthousiasme de tant d'âmes obscures, illuminées pour un moment, cette musique adorable qui a consolé maint héros ou martyr, m'apparaît comme le génie de l'Immortalité qui transporte sur ses ailes les vaincus aussi bien que les victorieux. Les humbles et les illustres ont été soulevés jusqu'aux cieux par ce génie éternellement jeune.

Et pendant que l'ouverture déroule ses méandres mélodieux, cette pensée me suit, elle s'identifie avec le rythme, avec les beautés symphoniques. Dans cet éclair d'attendrissement je songe aux nobles existences que cette musique a éblouies comme une traînée lumineuse sur un ciel sombre. Je me reporte à l'année où parut ce chef-d'œuvre. Je vois sur la route de Bourgogne à Paris un jeune homme encore inconnu, debout devant le relais de poste; tout à coup il reconnaît l'auteur de *Guillaume Tell* dans une voiture de voyage; frappé de respect, ému, il s'incline profondément devant lui. Le jeune inconnu allait à Paris, l'illustre maëstro en revenait, chargé de gloire [1].

Écoutons l'ouverture. A ces souvenirs se mêlent délicieusement d'autres images : les Alpes, les vertes prairies, la montagne, asile sacré de la liberté, la fraîcheur des bois, les parfums alpestres... Puis, de nouveau, la question mystérieuse du génie musical me ressaisit. Le réalisme de Rossini est connu; cette individualité fine, spirituelle, narquoise, est incarnée dans le *Barbier de Séville*, d'un brio étourdissant, vrai feu d'artifice. Mais *Guillaume Tell*, c'est tout le contraire d'un opéra italien. Dans cette œuvre profonde vibre la passion de la liberté, l'amour de la patrie, la fierté d'une grande âme, le devoir stoïque. Par quel prodige l'aimable sceptique, insouciant en politique, railleur et léger, gourmand, raffiné, esprit pratique avant tout, a-t-il mis partout cette flamme d'héroïsme? De cette musique jaillissent des étincelles de liberté; et en même temps, la plus exquise tendresse.

---

1. Voyez Edgar Quinet, *Lettres à sa mère*.

Autre merveille, Rossini n'a jamais été en Suisse, dit-on, et, dès les premiers accords, l'ouverture de *Guillaume Tell* nous transporte dans la nature alpestre; elle nous fait revivre ces heures de rêverie au bord du torrent, en face des cimes neigeuses. L'effet en est saisissant même pour des esprits incultes.

Écoutez : les premiers sons montent *piano, piano*, comme une spirale harmonieuse des profondeurs de la vallée jusqu'au sommet de l'alpage. L'écho répond. Rossini a deviné tout le parti qu'il pouvait tirer en musique des sons répercutés par les rochers et les vallées; cet arpège lent est un effet de l'écho dans la montagne. On entend *con amore* ces sons tristes et mélodieux qui s'élèvent vers les cimes; une rêverie douce, triste aussi, monte en même temps. Cette phrase musicale est adorable. Un accord grave alterne avec l'écho et nous fait éprouver cette paix mélancolique de la solitude sur les hauteurs.

Pourquoi cette mélancolie au milieu de la grande nature ? Dans ce profond recueillement l'âme se retrouve en face d'elle-mêm, tout en jouissant des plus pures délices de la terre. Les yeux se reposent sur la verdure et les fleurs. Autour de nous, l'espace sans limites; on domine de très haut la demeure des hommes. L'air balsamique pénètre la poitrine, il devrait tonifier l'âme... Eh bien! c'est précisément ce contraste qui nous émeut; cette paix bénie, cette sérénité immuable entrevues un instant rendent plus lourds à supporter le bruit, la lutte quand il faudra redescendre. Puis, cette majestueuse nature alpestre, éternelle, fait songer à la brièveté de la vie. *Et in Arcadia ego!*

Jouissons pourtant de ce moment unique. Vous voilà assis sur le gazon émaillé de blanches immortelles et de gentianes bleues, séparés de l'abîme par des touffes de roses des Alpes. Vous écoutez le bruit du torrent qui gronde à vos pieds; vous aspirez sa froide haleine mêlée à l'arome des sapins. Tout à coup, au loin, la clochette du troupeau retentit dans l'air serein. Écoutez encore! le vent nous apporte le refrain brisé des pasteurs. Puis tout retombe dans ce silence éloquent, dans cette paix sublime.

Voilà l'*Andante* de l'ouverture.

La sérénité sera troublée; un léger frémissement annonce l'approche de la tempête. La montagne va être bouleversée par les éléments déchaînés; des signes précurseurs apparaissent à l'horizon; le nuage livide qui entoure ce pic recèle l'orage. Il éclate avec la sublimité des Alpes; il fait même partie de vos jouissances alpestres. Vous fuyez vers le petit chalet voisin, grenier à foin, ou étable. De cet abri vous assistez à un magnifique spectacle : mélèzes et sapins échevelés, leurs branches tordues, joignent leurs étranges harmonies au sifflement du vent, au zig-zag des éclairs; les rochers ruissellent. Mais cet éclat, ce fracas ne sont pas de longue durée; en un instant la montagne a bu l'averse; un encens exquis monte de chaque plante, le ciel rede-

vient plus limpide qu'auparavant, le soleil resplendit, la terre sourit, et après cet ouragan (qui dans la pensée du compositeur rappelle aussi la libre contrée ravagée par l'oppresseur étranger), le délicieux ranz des vaches se fait entendre dans les vallées rassérénées. Combien plus aimé après tant de dissonances et d'agitations!

Qu'est-ce que le *Ranz des vaches?* C'est le chant de gratitude des bergers et des troupeaux réunis; le berger rend grâce au ciel et à la patrie ; la brebis, la génisse, à l'herbe tendre. aux claires fontaines, aux prés riches, aux plantes succulentes où elles paissent, l'une vagabonde, l'autre paresseusement couchée à l'ombre des mélèzes. Toutes ces images de repos dans les fleurs, au milieu de l'air odorant et pur, sur les hauteurs, sont évoquées par le ranz des vaches. Il dit avec une voix attendrie, simple et forte, l'amour des Suisses pour leur patrie, tant aimée que nul enfant de l'Helvétie n'entend sans défaillir cette mélodie fruste, étrange. Elle appartient à la nature autant qu'à l'âme humaine; elle s'identifie pour eux avec cette souffrance cruelle et douce, le *mal du pays*. Que les Suisses présents à l'Opéra compriment leur cœur à deux mains!

Quand les instruments à vent ont redit l'adorable mélodie, la flûte reprend ses variations au vol rapide et tourbillonnant, au-dessus de de ce chant agreste. Est-ce un essaim de papillons ou de pinsons des Alpes qui voltige sur ces hauteurs?

L'âme de la nature a perdu son repos majestueux. La trompette résonne, l'*Allegro vivace*, une sorte de chœur de chasseurs, interrompt les sublimes scènes de la solitude. C'est le conquérant qui arrive; ce sont les soldats de l'étranger...

LA PRESSE ET LES LIVRES

Notes sur la vie dans une école normale anglaise. (*Manuel général de l'enseignement primaire*, du 27 mai 1893; lettre d'un correspondant, professeur d'école normale, boursier de langue française en Angleterre). — « Si nous allions visiter une école normale, dont nous connaissons les professeurs? C'est l'un des trois *Training Colleges* de Londres. L'Angleterre tout entière ne compte qu'une quarantaine de ces établissements. Comme ils n'ont point été créés par l'État, mais par l'initiative privée de comités, de sectes religieuses, de sociétés laïques, ils se sont élevés au hasard des générosités et des convenances particulières, sans qu'on ait tenu le moindre compte des divisions administratives.

Voilà pourquoi la capitale en possède trois.

Après avoir traversé un quartier populaire où les marchands en plein vent hurlent leurs denrées, où souvent des querelles suivies de bruyantes scènes de boxe éclatent entre les flâneurs qui attendent une occasion propice pour entrer dans le « public house » (cabaret) dont ils ornent la façade, nous arrivons devant une porte d'aspect sévère, qui s'ouvre, après un coup de sonnette, dans un haut et long mur noir. La porte se referme. Quelle paix! Il semble que nous ayons été transportés soudain à plusieurs lieues de la grande métropole. Les bruits profanes ont cessé. Aux scènes pittoresques et vulgaires de la rue anglaise, toujours si vivante, a succédé presque un coin de campagne. Voici des arbustes, des fleurs, et surtout une pelouse de ce gazon vert qui, conservant on ne sait comment sa fraîcheur en toute saison au milieu de ce Londres noir, fait la beauté des grands parcs publics et la joie de l'étranger pris de spleen.

Autour de nous s'élèvent des constructions d'aspect vénérable, de ce style gothique si cher aux Anglais du dix-neuxième siècle. Rien n'y manque, à ce gothique, ni les ogives, ni les contreforts, ni les longs corridors sombres pavés de dalles, ni les arcades, ni les grandes portes lamées de fer; pas même la teinte noire couleur de siècles, car la pluie chargée de suie et les brouillards réussissent en quelques années à donner cette dernière touche à l'œuvre de l'architecte. C'est vraiment dommage qu'il nous faille presser un bouton électrique pour nous faire ouvrir une porte intérieure; cela nous ramène à des temps très contemporains. Au premier aspect, si l'école normale française a l'air d'une caserne, le *Training College* anglais rappelle un monastère.

Nous assistons à une leçon de littérature sur un grand poète de ce siècle. Elle ressemble à presque toutes celles que nous avons entendues. Beaucoup de détails sur les ancêtres, la famille, les habitudes

les relations du poète, sur ses revenus particuliers, sur ce que lui ont rapporté ses œuvres en shillings et en livres sterling. En écoutant plusieurs conférences, en lisant certains ouvrages de critique et certains manuels à l'usage des écoles, on serait tenté de croire qu'au nord de la Manche, on considère un poète principalement comme un homme qui exprime en vers de belles pensées afin de les vendre, s'il peut, pour beaucoup d'argent. Ce que nous appelons littérature trouve pourtant sa place dans notre leçon, sous forme d'appréciations de différents critiques sur les œuvres de l'écrivain en question; un grand nombre d'articles de journaux et de revues ont été collectionnés et découpés par le prévoyant et consciencieux professeur; il les a plaqués sur un registre et il les plaque dans sa conférence sans autres transitions que « ensuite » et « après ».

Cet enseignement est bien différent du nôtre. On n'y découvre guère le souci de l'ordre ni de la méthode. Les idées générales y font défaut. Quel profit une intelligence anglaise retire-t-elle d'une telle leçon? Un cerveau français — autrement constitué très probablement — n'y trouve pas son compte; il n'accepte point les faits pêle-mêle; il veut qu'ils soient étiquetés et classés.

Très souvent les leçons sont lues en entier par le maître. Il en est de même d'ailleurs de beaucoup de sermons des clergymen anglicans et de beaucoup de leçons et de discours publics. Apparemment, ici, on a l'attention plus facile; on sent moins le besoin du mouvement oratoire, des gestes, de l'accent plus chaleureux produits par l'improvisation au moins partielle.

Les élèves qui écoutent placidement cette lecture d'une heure sont ceux de deuxième année, au nombre de soixante environ. L'école entière compte à peu près cent vingt élèves, divisés en deux promotions. Ces jeunes gens, âgés d'une vingtaine d'années, sont entrés à la suite d'un concours, après avoir accompli un stage de quatre ans en qualité d'élèves-maîtres *(pupil teachers)* dans les écoles élémentaires. Ils ont par conséquent déjà quelque pratique de l'enseignement et sont plus mûrs que nos élèves d'école normale.

Est-ce que cela suffit pour expliquer les différences entre les régimes et les systèmes de discipline?

Tous les matins, lever à 6 heures. Les officiers, quatre *curators* et un *censor*, — élèves de deuxième année, choisis par le conseil des professeurs et nommés par le principal, — visitent les chambres de leurs camarades (il n'y a pas de dortoir commun) et pressent les retardataires. Tous restent en étude jusqu'à 8 heures et achèvent de préparer les devoirs de la journée. Ils prennent alors leur premier repas, puis montent faire leurs lits et mettre leur chambre en ordre. De 9 heures à 1 heure, leçon ou étude.

Après le dîner de 1 heure, liberté jusqu'à 3 heures. De 3 heures à 5 heures, reprise du travail; puis, troisième repas: le thé; repos jusqu'à 6 h. 30; étude jusqu'à 8 h. 30, soupe à 9 heures moins un

quart, récréation jusqu'à 10 heures. Alors, on monte dans les chambres; le *censor* jette son dernier regard, ferme les portes — car il a toutes les clefs; et toutes les lumières sont éteintes à 10 heures et demie.

N'est-ce pas que jusqu'ici cette vie semble assez libérale? Beaucoup de nos collégiens s'en contenteraient. L'eau leur viendra à la bouche si, achevant le tableau, nous le rendons plus riant encore.

Tous les mercredis les élèves sont libres de 1 heure à 6 h. 30; tous les samedis, de 1 heure à 8 h. 30. Les dimanches, à part les deux services à la chapelle auxquels ils sont tenus d'assister, en 1re année surtout, ils vont où bon leur semble. Tous les jours, excepté aux heures des leçons et des études, ils peuvent sortir, dîner en ville s'ils le désirent. Hors du collège, naturellement, ils ne sont soumis à aucune surveillance. A l'intérieur, s'il y a quelque infraction à la discipline, les officiers en informent les maîtres internes. Il est bien rare que le vice-principal ou le principal intervienne.

Les nombreux loisirs sont consacrés aux *sports*. Les élèves vont ramer sur la Tamise; ou bien ils jouent le *foot-ball* et le *cricket* contre d'autres collèges ou clubs. Ils sont fiers de leurs victoires au jeu comme de leurs succès aux examens.

Il n'y a pas de *Training College* qui n'ait ses trois ou quatre clubs athlétiques.

Les études ne souffrent-elles pas de cet excès de liberté et de sports? Certes, l'engourdissement des esprits par l'abus des exercices violents est à craindre; mais l'affaiblissement des corps, et par suite des intelligences, par l'abus du travail mental et la séquestration prolongée dans des salles d'étude, est encore plus à redouter. Il n'est peut-être pas mauvais de laisser des jeunes gens de vingt ans maîtres, dans une certaine mesure, de l'emploi de leur temps. Ils sentent ce qu'il leur faut. Celui-ci peut ne pas souffrir d'un séjour prolongé à son bureau, pendant que celui-là a besoin de mouvement. En général, les institutions anglaises, moins régulières que les nôtres, tiennent plus compte de la complexité des choses et de la variété des tempéraments; elles sont moins rigides; la logique administrative est ici moins étroite; l'individu a plus de latitude pour se mouvoir et plus de responsabilité.

On compare souvent les écoles à de grandes familles. Dans bien des cas, ce n'est qu'une figure de rhétorique. Pour ce qui concerne le *Training College* anglais, il semble que ce soit presque une vérité. Tout contribue à unir les élèves d'un même collège : l'origine de l'institution et son histoire, car elle n'est point née tout d'un coup, d'un décret, en même temps que cinquante autres, toutes semblables ; la conformité de croyances des maîtres et des élèves qui, en général, appartiennent à la même secte religieuse; la stabilité des professeurs, qui souvent y passent toute leur vie et qui sont des figures aimées, qu'on est sûr de retrouver quand on revient; les examens qui, étant

des concours entre les différentes écoles normales, font naître l'esprit d'émulation et développent ainsi leur individualité; les associations d'anciens élèves; les fêtes qui les réunissent assez souvent et dont la plus importante est celle de l'anniversaire de la fondation. Tous les ans, les professeurs, les anciens étudiants, tous les patrons de l'école : membres du parlement, lords, hauts dignitaires de l'Église, se réunissent; le principal raconte les succès de la maison ; l'un dit ce qu'il sait de l'histoire du collège ; un autre parle des figures sympathiques disparues ; et ainsi la pensée qui a présidé à la création de l'institution se perpétue et les liens d'amitié se resserrent. On est fier d'être un « homme de Westminster », un « homme de Saint-Mark », un « homme de Cheltenham », un « homme de Saint-John ».

Ces grandes maisons calmes ont quelque chose d'hospitalier, quelque chose du « home » anglais, dans leur atmosphère. Il semble qu'elles laissent, dans l'âme de ceux qui y ont passé deux ans, d'autres souvenirs que celui de leçons apprises, de bouquins feuilletés, de problèmes réussis, de soupirs pour la liberté, et d'examens subis.

Nous nous attardons si longtemps qu'on croirait que l'envie nous prend de redevenir écolier. Rompons le charme. Il est temps de repasser le seuil de la porte gothique et de prendre congé de nos hôtes. — E. L., professeur d'école normale. »

NOS ADIEUX A LA VIEILLE SORBONNE, par M. *Gréard*, 1 vol. gr. in-8°, 400 pages, Paris, Hachette, 1893. — La vieille Sorbonne n'avait pas eu jusqu'ici de véritable historien. Au moment où les bâtiments qu'elle occupait vont être livrés au marteau des démolisseurs, M. Gréard n'a pas voulu la laisser disparaître sans écrire au moins quelques fragments de son histoire, sans lui adresser ce qu'il appelle modestement « Nos adieux à la vieille Sorbonne », sous la forme d'un magnifique volume, riche en documents inédits; accompagné de gravures et de plans qui nous montrent soit la topographie des locaux, l'aspect extérieur des constructions, soit, dans l'intérieur des salles, les assemblées des maîtres et des élèves; mais surtout, dans les 250 pages de texte que l'auteur a consacrées à son sujet, tout plein de souvenirs intéressants, d'anecdotes piquantes et aussi de vues nouvelles.

Pour dégager du fatras obscur des procès-verbaux originaux de la maison de Sorbonne, ou d'un tas de compilations indigestes, des tableaux d'un dessin aussi précis, aussi clairs, aussi baignés de lumière que ceux que nous présente M. Gréard, une érudition pénétrante et sûre ne suffisait pas : il y fallait aussi beaucoup d'art, d'habileté, de discernement dans le choix des détails. M. Gréard y a mis quelque chose de plus, — et c'est ce qui achève de rendre son œuvre charmante, — un sentiment intime et profond d'affection pour les choses dont il nous parle. On sent qu'il aime la Sorbonne, non seulement comme l'aiment tous les universitaires, qui saluent en

elle la métropole de l'enseignement supérieur, une gloire de notre pays, mais aussi en homme qui a été mêlé à sa vie et qui a contribué à son éclat, qui depuis des années en est l'hôte et l'âme toujours active. Cette cour intérieure de la Sorbonne où depuis Richelieu sont passées tant de générations de maîtres distingués ou illustres, allant gravement à leurs leçons, tant d'étudiants de tout ordre, se rendant à pas pressés dans leurs salles de cours ou d'examens, ce forum scolaire où stationne à certains jours la foule des candidats aux diplômes, M. Gréard y jette, non sans mélancolie, un dernier regard. Voici ce qu'il écrit à propos d'une gravure du temps de Richelieu « qui, dit-il, m'a toujours laissé une impression vive. Nous sommes en automne. Le ciel est à demi-voilé. Dans la cour dont le profil se détache, large et pur, sous l'ombre des nuages, quelques groupes sont livrés à une controverse; çà et là un promeneur qui semble méditer ou chercher un souvenir dans un livre. Le sentiment qui se dégage du tableau est celui d'une grandeur sereine. Et n'est-ce pas celle que nous retrouvons aujourd'hui? Tous les monuments ont, pour être goûtés, leur heure propice. Je n'ai jamais mieux compris, quant à moi, le charme austère de la vieille Sorbonne, que le soir, après que l'activité du jour a cessé, alors qu'au loin les bruits de la ville commencent à s'éteindre et qu'avec le calme de la nuit qui s'annonce, la paix de cette solitude si peuplée de tant de souvenirs enveloppe la pensée, la repose et l'élève... »

C'est avec ce sentiment de zèle pieux que M. Gréard a pris la plume et a écrit, dans la Sorbonne même, le récit de quelques épisodes de l'histoire de la Sorbonne. Il n'a pas songé à composer l'histoire générale et complète de la maison. Et c'est une étrange critique que celle d'un rédacteur de la *Revue universitaire* qui lui reproche de n'avoir pas fait mention de la Sorbonne du seizième siècle, et qui constate « qu'il y a là une lacune ». Une lacune! M. Gréard n'a pas besoin qu'on lui apprenne qu'il en a laissé, non seulement une, mais plusieurs, dans un livre qui n'aspire pas à être « une histoire » — il le dit expressément dans son Introduction — mais qui est simplement un « tableau », une série de tableaux. Voulant faire honneur à la Sorbonne, et nous la représenter « traversant les siècles, ouverte aux idées de perfectionnement social et de progrès », il s'est naturellement attaché aux époques les plus brillantes, il a mis en relief les œuvres utiles, les beaux côtés, et il a volontairement relégué dans l'ombre les parties moins saillantes ou moins honorables de son sujet; il n'était point utile qu'il parlât du seizième siècle qui persécuta Budé, quoiqu'il ait dit un mot de la Sorbonne du dix-huitième siècle qui condamna Rousseau.

Du moins, s'il y a des omissions voulues dans la suite, l'exposé des origines est complet, et M. Gréard n'a rien omis de ce qui peut éclairer les humbles et obscurs commencements d'une institution appelée à de si éclatantes destinées. Sur la fondation de la Sorbonne, sur le

caractère de son créateur, Robert Sorbon, sur la vie intérieure des étudiants et des maîtres, sur leurs études et leurs méthodes de travail, il n'y a rien à ajouter à l'étude substantielle et définitive intitulée la *Sorbonne de Robert*.

Qui aurait pu prévoir, vers 1250 (huit dates diverses ont été proposées, de 1242 à 1267, et chacune d'elles a son garant), lorsque Robert Sorbon ouvrit à seize étudiants en théologie le collège qu'on appela longtemps le pauvre collège de Sorbonne, qu'il fondait pour six siècles (sans compter ce que l'avenir lui réserve) un centre d'études, dont le nom s'est peu à peu confondu avec quelques-unes des principales parties du haut enseignement parisien? « La Sorbonne, c'est votre Capitole », disait à M. Gréard un visiteur étranger. Ce Capitole n'a été d'abord qu'une masure. Quand on pense avec quelle aisance aujourd'hui le budget de l'État, par des donations généreuses, fonde du jour au lendemain des maisons nouvelles d'éducation, ou agrandit et embellit les anciennes, on est touché d'admiration devant les efforts héroïques auxquels devait se livrer, au treizième siècle, un simple particulier, pour installer une communauté d'études et lui constituer un capital à peu près suffisant. De 1245 à 1274, nous dit M. Gréard, Robert Sorbon, qui était un homme d'affaires avisé, ne signa pas moins de cent quarante et un contrats de vente ou d'échange.

Quelque médiocres que fussent les ressources dont disposait Robert Sorbon, il réussit à organiser une communauté heureuse, satisfaite de son sort. « *Facta est pulcherrima domus*, nous avons une maison superbe ! », écrivait avec enthousiasme un des premiers associés. On a quelque difficulté à comprendre aujourd'hui quelle importance avait, dans ce Paris du moyen âge, l'établissement d'une maison hospitalière. C'était le temps où les étudiants, qui affluaient de toutes les parties de la France et de l'Europe occidentale, se voyaient obligés de se loger dans des greniers, dans des caves, dans des hôtelleries borgnes, dont les rez-de-chaussée étaient habités par des femmes de mauvaise vie. Et cependant Paris était considéré avec raison comme la ville universitaire la plus habitable. Dès le douzième siècle Jean de Salisbury célébrait la France comme la plus douce et la plus civilisée des nations *(mitissima et civilissima)*, et, se félicitant d'avoir trouvé à Paris l'abondance des vivres, un peuple gai et d'autres avantages, il s'écriait : « Dieu habite véritablement dans ces lieux ! » Quel hommage n'eût-il pas rendu cent ans après à la maison de Sorbonne? Avoir un asile assuré pour s'appliquer à l'étude, pour travailler en paix, était alors chose inappréciable, et le mot de *maison* de Sorbonne, qui ne nous dit plus rien, avait dans ce temps-là une haute signification.

Rien de plus vivant que le portrait tracé par M. Gréard de l'homme auquel les théologiens du treizième siècle durent ce bienfait. Arrivé à Paris, du fond de la Champagne, sans un sou vaillant, fils de vilain et de vilaine, comme dit Joinville, il s'enrichit assez pour devenir propriétaire de plusieurs maisons dans divers quartiers. Il devient

le familier, le confesseur de saint Louis. Il avait les qualités de l'homme d'ordre et de l'organisateur, comme le prouve l'ordre admirable qu'il établit dès le début, par des prescriptions minutieuses, par des règles précises, dans l'administration de sa petite communauté. Mais il était aussi un prédicateur ardent; il fustigeait avec courage les mœurs de ses contemporains; il dénonçait les hypocrites, « les chauves-souris qui, selon l'heure, montrent les pattes ou les ailes »; il n'épargnait pas non plus les théologiens subtils épris de leur vaine dialectique, « qui tout le long de l'année poussent leurs raisonnements et ne gagnent pas une âme à Dieu ». Homme d'école d'ailleurs avant tout, « homme d'école jusque dans les moelles », dit M. Gréard, il a rédigé, pour guider les études de ses élèves, des règles pédagogiques, dont M. Lecoy de la Marche a donné le texte dans son livre sur la *Chaire française au moyen âge*, règles qui témoignent d'un esprit très supérieur aux préjugés de ce temps-là, puisqu'elles recommandent les lectures personnelles, la méditation, la réflexion et le travail indépendant. Même dans ses écrits de morale, Robert est toujours un professeur, un *scholar*: et dans son traité *De la Conscience*, par exemple, c'est par des comparaisons perpétuellement empruntées à la vie universitaire qu'il exhorte les chrétiens à faire leur salut: Dieu, qui ouvre ou ferme la porte du paradis, c'est la sentence du chancelier proclamée dans le monde entier: « on peut ne se point présenter à la licence, ou ne s'y présenter qu'à son heure, nul n'échappe à l'examen de Dieu, et c'est lui seul qui fixe le jour de l'épreuve! »

Avec de telles qualités, Sorbon était bien l'homme qui convenait pour établir avec sagesse le règlement d'une maison d'études. Tout est remarquable dans cette Sorbonne naissante, dont M. Gréard nous révèle la vie intérieure. Administration matérielle, organisation morale, ordre des études, tout avait été réglé dès le premier jour par Sorbon avec une précision et une netteté dont on ne retrouvera pas l'équivalent avant la constitution de la Société de Jésus par Loyola. Il y a là une nouvelle preuve de cette vérité générale que, dans les grandes institutions, à l'origine, la forte volonté d'un homme intelligent, d'un individu, a toujours posé les principes et marqué une empreinte ineffaçable.

La Sorbonne primitive était un collège de théologie, relevant à la fois de la faculté de théologie et de l'Université. Sorbon l'avait complétée, en constituant à côté le collège de Calvi, où de jeunes artiens se préparaient à grossir plus tard les rangs de la société théologique. Il ne faut pas oublier que Sorbon était docteur en droit, et qu'il joignait à sa science ecclésiastique une riche culture littéraire, bien qu'il subordonnât déjà, comme plus tard Montaigne, la science à la conscience, et qu'il ne ménageât pas ses invectives à ce qu'il appelait la « littérature de mort », c'est-à-dire à la pure rhétorique verbale, à l'étude des mots. La pensée maîtresse de la fondation de

Sorbonne était donc de former des théologiens, des prédicateurs, mais de les former par une préparation philosophique et littéraire, largement conçue.

Tout mériterait d'être relevé dans la description si riche, si pleine de choses, malgré sa brièveté, que M. Gréard a tracée, soit de l'agencement matériel, soit du régime scolaire de la communauté. Nous n'en rappellerons que deux traits, l'un parce qu'il fait bien voir avec quelle exactitude était déterminé, dès cette époque, le fonctionnement administratif du collège, l'autre parce qu'il montre de quelle ardeur studieuse, de quel zèle pour l'instruction étaient déjà armés les premiers Sorbonnistes.

Nous pensons avoir fait quelque chose de nouveau en instituant dans nos facultés modernes des assemblées périodiques où sont traités les intérêts communs. Cela existait déjà dans la Sorbonne du treizième siècle. Les assemblées générales étaient tenues quatre fois par an. Mais outre ces séances dites ordinaires, il y avait des séances extraordinaires, aussi multipliées que l'exigeaient les affaires : « Chacun recevait à l'avance l'ordre du jour. Un procès-verbal était tenu de chaque séance. Lu et corrigé, s'il y avait lieu, à la séance suivante, il n'avait de valeur qu'après avoir été adopté. Rien ne se décidait qu'à la pluralité des voix. Lorsque la majorité n'était pas atteinte, on remettait la question. Nos délibérations ne sont pas plus correctes. » Ajoutez à ces délibérations collectives, si bien tenues, le fait que le principe de l'élection réglait l'institution des charges, et vous serez convaincu que dès le moyen âge les sociétés scolaires avaient réalisé le système de gouvernement libre auquel aspirent de plus en plus les sociétés politiques de notre temps.

Rien n'est touchant comme le culte que professaient pour les livres de leur bibliothèque déjà bien fournie les compagnons et les disciples de Sorbon. La bibliothèque était véritablement un lieu sacré, où les livres étaient conservés comme des objets religieux, où l'on n'entrait qu'avec des sentiments de piété et de vénération. Par mesure de précaution, les livres étaient attachés à des chaînes, mais ces chaînes étaient assez longues pour que l'ouvrage pût être ouvert sur le pupitre des lectures. En outre, les meilleurs ouvrages en chaque matière étaient mis à la portée de tous les étudiants, « ce bien, dans la pensée de Dieu, devant être partagé entre tous, et non réservé à un seul ». Nul n'entrait dans la salle qu'en robe et en bonnet. Un silence religieux était prescrit. De peur d'accident, il était défendu d'apporter du feu ou de la lumière. « Défense était faite, sous peine d'amende, d'annoter, de souligner, de corner les livres. Les prêts n'étaient autorisés que sur gages. »

Ordre et travail, telle a donc été, dès la première heure, la devise de la Sorbonne : telle a été la raison d'être de son succès et de sa fortune grandissante. Comment elle s'est développée, comment la protection de Richelieu a particulièrement contribué à la transformer

en faisant bâtir pour elle les constructions qui ont duré jusqu'à ce jour, et qui, par leur magnificence relative, troublaient et effrayaient dans leur humilité les Sorbonnistes du dix-septième siècle, habitués à la pauvreté; de quelle façon étaient réglés les examens de la licence en théologie, plus sérieuse en Sorbonne que ne l'étaient, à la même époque, les examens de l'Université d'Orléans, par exemple, où Perrault, l'auteur des *Contes de Fées*, se faisait recevoir licencié, à dix heures du soir, par des professeurs qui ne le connaissaient pas, et auxquels « il n'avait répondu rien qui vaille »; l'éclat de ces soutenances publiques de thèses *sorbonniques* qui étaient des représentations courues de tout Paris et que fréquentait, même après Rocroy, le grand Condé; en même temps, les conflits engagés avec le recteur, qu'on se refusait à recevoir, lui fermant la porte au nez; les luttes soutenues pour maintenir les prérogatives de la maison, par exemple quand Bossuet, alors âgé de vingt-trois ans, *le nommé Bossuet*, comme dit un acte de 1650, fut obligé de comparaître et de se défendre devant le Parlement, pour n'avoir pas voulu, pendant sa soutenance, adresser au prieur de Sorbonne les paroles sacramentelles: *Dignissime domine prior;* ce qu'étaient les jugements de censure, de cette censure qui, au commencement du dix-huitième siècle, avait déjà prononcé plus d'un million de condamnations contre des écrivains obscurs ou illustres: c'est ce que M. Gréard nous raconte et nous explique dans le chapitre intitulé la *Sorbonne de Richelieu*, avec une lucidité parfaite, avec cette incomparable sûreté de main qui sait choisir toujours le trait décisif, en écartant les détails oiseux et inutiles.

Nous regrettons que le temps nous manque pour suivre notre auteur dans les développements si intéressants que contiennent les chapitres suivants: le troisième, intitulé le *Musée des Arts*, qui n'est qu'un épisode, le récit du séjour que, pendant vingt ans, sous le premier empire, les artistes firent à la Sorbonne; le quatrième et dernier, *les Temps nouveaux*. Ici surtout il y aurait profit à suivre pas à pas M. Gréard dans ce résumé brillant et solide de l'histoire de la Sorbonne du dix-neuvième siècle. Les *Adieux à la vieille Sorbonne* deviennent dans ce chapitre une sorte de salut à la Sorbonne nouvelle, et, comme le dit l'auteur, une « préparation » à ce que, dans un palais nouveau, va entreprendre l'enseignement supérieur français. Combien de conseils utiles aux maîtres et aux étudiants sont indiqués d'un trait bref et précis dans cette conclusion d'un livre qui n'est pas seulement le résumé éclatant du passé, qui se termine par des leçons pour l'avenir, et qui laisse entrevoir dans quelles voies, dans quelle double direction de recherches techniques, d'études savantes, et aussi de haute vulgarisation, devra s'engager la Sorbonne du vingtième siècle pour remplir vraiment son office et continuer à bien mériter de la France!

Gabriel Compayré.

Les origines de la guerre de 1870, par M. *de Larivière*, 1 vol. in-16, 192 pages. Collection de la Bibliothèque utile, Félix Alcan. Prix:

0 fr. 60 c. — Les événements de 1870 pèsent d'un poids si lourd sur notre histoire que nous ne saurions trop nous éclairer sur les circonstances dans lesquelles s'est engagée la guerre désastreuse qui a changé le cours de nos destinées. Nous savons que c'est la France qui a déclaré la guerre le 17 juillet : mais faut-il croire que cette déclaration soit seulement l'effet de la « vanité française », qu'elle s'explique uniquement parce que « les succès remportés par l'armée prussienne éveillaient la jalousie de la nation française et lui paraissaient constituer une usurpation, une provocation » ? Telle est l'opinion de M. de Moltke; mais cette opinion vient de recevoir un rude démenti. Après les confidences de M. de Bismarck au sujet de la fameuse dépêche d'Ems, il paraît établi que l'odieux de la provocation ne retombe pas sur nous. « Les aveux de M. de Bismarck nous vengent de cette accusation. Ils n'atténuent en rien l'imprévoyance, les naïvetés et les folies du gouvernement impérial, dit M. de Larivière, mais ils font ressortir du moins notre parfaite loyauté. »

Cette conclusion nous semble juste.

Remontant à l'époque de la guerre de Crimée, M. de Larivière fait voir comment c'est Napoléon III qui, à cette date, a ménagé à la Prusse l'entrée du Congrès de Paris. Y avait-il là le germe d'une combinaison diplomatique? La tradition de l'alliance prussienne existe chez nous; mais elle exige une sûreté de main, une clairvoyance dont le cabinet des Tuileries n'a pas fait preuve dans l'affaire des Duchés. C'est alors en effet que le gouvernement de Berlin fit l'essai de ses forces militaires et, trouvant l'Europe divisée, impuissante, conçut la pensée d'y conquérir le rang de grande puissance. 1866 est la date critique Napoléon, grand patron de l'idée des nationalités, met la main de la; Prusse dans celle de l'Italie et leur donne à toutes deux carte blanche contre l'Autriche. Mais il oublie de prendre des précautions contre l'ingratitude possible de ses deux protégées; et la foudroyante victoire de Sadowa lui fournit l'occasion, déjà un peu tardive, de se mettre en garde contre son rêve de suprématie. Très surpris de la force imprévue avec laquelle la puissance prussienne vient de bousculer l'Autriche, impuissant à s'imposer comme arbitre à Nikolsbourg et à Prague, l'empereur affecte, sans pouvoir donner le change à personne, l'attitude sereine d'un homme que l'unité allemande et l'unité italienne réjouissent et justifient.

Toutefois, en dépit des solennelles affirmations de la circulaire La Valette, il essaie de prendre quelques précautions, d'obtenir après coup quelque dédommagement.

En face des poussées incohérentes de la diplomatie impériale, M. de Bismarck ne se laisse pas troubler. Poussant à la fois ses armements et ses intrigues, il prépare avec soin la guerre qu'il entre dans ses calculs de nous faire, mais non pas de nous déclarer.

Désorienté, mécontent, obligé dans l'affaire de Luxembourg de se déclarer content à peu de frais, Napoléon cherche à s'étourdir sur sa

supériorité militaire, et finalement se laisse acculer dans une impasse : une reculade diplomatique ou bien une guerre avec l'Allemagne conduite par le roi de Prusse. La candidature Hohenzollern n'est qu'un dernier incident, la dépêche d'Ems qu'un dernier acte de provocation auquel l'Europe assiste impassible, sinon hostile à Napoléon. Comment le provocateur véritable a réussi à donner le change, à intervertir les rôles, hélas ! il n'est que trop facile de le comprendre quand on relit avec attention ce court récit des passes diplomatiques au moyen desquelles M. de Bismarck a réussi à endormir la vigilance de son adversaire. Darmesteter appelait Napoléon le somnambule des Tuileries et créait pour Bismarck le nom de premier bandit d'Europe.

Pour quiconque n'a pas le temps de lire les volumes si cruellement instructifs de M. de Rothan, le petit livre de M. de Larivière est une lecture précieuse : il est en effet l'analyse fidèle et claire des publications du sagace et sage diplomate auquel l'Académie française décernait par acclamation le prix Thiers en 1883. I. M.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de mai 1893.

J. Locke. Sa vie et son œuvre, par *H. Marion*. Paris, Alcan, 2e éd., 1893, in-12.

Leçons techniques à l'atelier scolaire, à l'usage des cours supérieurs des écoles primaires, des écoles primaires supérieures, des écoles professionnelles et des candidats au certificat de travail manuel, par *A. Jully*. Paris, Belin frères, 1893, in-12.

De l'enseignement des langues vivantes. Conférences faites aux étudiants en lettres de la Sorbonne, par *M. Bréal*. Paris, Hachette, 1893, in-12.

Histoire de la Prusse depuis la mort de Frédéric II jusqu'à la bataille de Sadowa, par *Eug. Véron*. 6e édition, suivie d'un résumé des événements jusqu'à nos jours. Paris, Alcan, 1893, in-12.

Histoire de France, par *E. Darsy* et *Toussenel* (enseignement secondaire des jeunes filles). Paris, Delagrave, 1893, in-12.

Lectures historiques, par *J. de Crozals* (classe de seconde). L'ère moderne. Paris, Delagrave, 1893, in-12.

Histoire contemporaine (1789-1890), par *R. Suérus* et *E. Guillot* (classe de philosophie). Ibidem, 1893, in-12.

Scènes et biographies des temps anciens et modernes, rédigées pour la classe préparatoire des lycées, des écoles primaires supérieures et des lycées de jeunes filles, par *J. Dhombres* et *Monod*. Paris, Alcan, 1893, in-12.

Leçons de chimie (notation atomique), par *Em. Bouant*. Ibidem, 1893, in-12.

Siècle de Louis XIV, de Voltaire. Chapitre des Beaux-Arts. Édition *Em. Bourgeois*. Paris, Hachette, 1893, in-12.

Éléments de philosophie scientifique et de philosophie morale, suivis de sujets de dissertation pour les classes de mathématiques élémentaires et de premières sciences, par *P. Félix Thomas*. Paris, Alcan, 1893, in-8°.

Une fête de l'Enseignement primaire à Poitiers, 9 février 1893. Relation officielle. Poitiers, impr. Masson, 1 vol. in-8°.

Les Lopari russes. Esquisse de la vie d'autrefois et de la vie contemporaine (en russe), par *Nicolas Kharouzine*. Moscou, 1890, in-fol.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

Direction des écoles mixtes. — Par une circulaire du 29 mars dernier. M. le ministre de l'instruction publique a recommandé aux préfets de profiter de toutes les vacances ou créations d'emplois dans les écoles mixtes pour y nommer des institutrices, de manière que les écoles mixtes dirigées par les instituteurs ne constituent plus bientôt, par rapport à celles qui sont tenues par des institutrices, qu'une faible minorité, comme elles devraient déjà l'être.

Liste des auteurs a expliquer a l'examen du certificat d'aptitude a l'enseignement des langues vivantes. — La liste des auteurs étrangers et français sur lesquels porteront la lecture et les explications des textes à l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales primaires a été fixée comme il suit par arrêté du 24 avril pour une période triennale à partir de 1894 :

LANGUE ALLEMANDE

Benedix. — *Choix du théâtre de famille*, par Feuillée.
Wolf. — *Mustersammlung deutscher Gedichte.*
Bossert et Beck. — *Lectures pratiques allemandes*, 2e année.

LANGUE ANGLAISE

Walter Scott. — *Woodstock*, chapitres I à XX inclus.
Macaulay. — *Essai sur Bacon.*
Tennyson. — *Enoch Arden, the Brook, Dora.*

LANGUE ITALIENNE

L. Ferri. — *Morceaux choisis des classiques italiens.*

LANGUE ESPAGNOLE

P. Hernandez et Albert Le Roy. — *Morceaux choisis des classiques espagnols.*

LANGUE ARABE

Belkassem ben Sedira. — *Cours de littérature.*

LANGUE FRANÇAISE

Voltaire. — *Histoire de Charles XII.*
Labiche. — *Le voyage de M. Perrichon.*
J. Steeg. — *La vie morale*, pages 184-367.

Circulaire relative a la caisse des retraites pour la vieillesse. — Une circulaire du 27 avril 1893 fait savoir au personnel des écoles

primaires que M. le ministre du commerce a autorisé la distribution annuelle, à titre de récompense, de médailles en argent et en bronze aux personnes qui se sont distinguées par l'activité de leur propagande en faveur de la Caisse nationale des retraites pour la vieillesse et qui auront provoqué le plus grand nombre de souscriptions.

A cette occasion il est rappelé aux instituteurs que la loi du 20 juillet 1886 a établi, dans son article 27, qu'une instruction pratique résumant les avantages et le fonctionnement de la Caisse nationale des retraites doit être affichée notamment dans toutes les écoles publiques. « En édictant cette prescription, ajoute M. le ministre, le législateur a nettement manifesté son intention d'associer les instituteurs et les institutrices à son œuvre philanthropique. Il a compté sur eux pour faire comprendre aux populations les avantages particuliers de cette institution de prévoyance, et les mettre en garde contre des placements pour lesquels ils pourraient être sollicités par des sociétés privées qui présentent parfois des garanties insuffisantes. »

CERTIFICAT D'APTITUDE AU PROFESSORAT INDUSTRIEL ET COMMERCIAL. — Par arrêté du 3 mai 1893, il a été institué un certificat d'aptitude au professorat industriel et commercial. Nous reproduisons ci-après les principales dispositions du règlement pour l'obtention de ce certificat.

Les candidats au professorat industriel et commercial doivent être âgés de vingt et un ans au moins au moment de leur inscription, et justifier, soit d'un stage dans une section normale organisée par arrêté ministériel, soit de deux ans d'enseignement au moins dans les écoles publiques ou dans les écoles privées.

Le concours comprend : 1° des épreuves écrites; 2° des épreuves orales et pratiques. Toutes ces épreuves ont lieu à Paris.

Les candidats admis aux épreuves, dans la limite du nombre de certificats mis au concours, sont pourvus, au fur et à mesure des vacances, d'emplois de maîtres adjoints avec le titre de professeurs stagiaires dans les écoles pratiques de commerce ou d'industrie, suivant le certificat qu'ils ont obtenu.

Ils sont définitivement pourvus du titre et du traitement de professeur au fur et à mesure des vacances dans les cadres et sans que leur stage puisse jamais excéder trois années à compter de leur admission au concours. Les nominations au professorat sont effectuées dans l'ordre d'ancienneté et de rang des admissions.

PROFESSORAT INDUSTRIEL

Pour le professorat industriel, les épreuves écrites comprennent :

I. — *Pour les aspirants.*

1° Une composition française portant sur un sujet de littérature ou d'histoire;

2° Une composition de mathématiques;

3° Une composition de physique ou de chimie appliquées à l'industrie;
4° Une composition de dessin géométrique et de dessin d'ornement.

II. — *Pour les aspirantes.*

1° Une composition française portant sur un sujet de littérature ou d'histoire;
2° Une composition de mathématiques;
3° Une composition sur une question d'économie domestique;
4° Une composition de dessin d'ornement appliqué aux travaux d'aiguille.

Les épreuves orales et pratiques comprennent :

I. — *Pour les aspirants.*

1° Une leçon sur un sujet de mathématiques;
2° Une manipulation de physique ou de chimie, avec explications devant le jury;
3° Une correction de devoir d'élève portant sur une question de littérature ou d'histoire;
4° Une épreuve de travail manuel;
5° La réponse à des questions de technologie industrielle.

II. — *Pour les aspirantes.*

1° Une leçon sur un sujet d'arithmétique ou d'économie domestique;
2° Une correction de devoir d'élève portant sur une question de littérature ou d'histoire;
3° Une épreuve pratique de travail manuel.

Il sera accordé deux heures de préparation pour la leçon, une demi-heure pour la correction du devoir. Ces préparations ont lieu à huis clos.

L'usage de tout secours autre que celui des dictionnaires, atlas ou livres autorisés par la commission est interdit.

Les sujets d'épreuves sont tirés des programmes annexés au présent arrêté.

Les sujets de compositions écrites sont choisis par le ministre et adressés sous plis cachetés au président du jury d'examen. Le temps accordé aux candidats pour chaque composition est déterminé par le ministre, en même temps que le choix du sujet.

Les sujets de leçons orales sont tirés au sort, sur une liste préparée par le jury.

L'épreuve de travail manuel est la même pour tous les candidats. La pièce à exécuter (fer ou bois) est tirée au sort parmi un certain nombre de sujets choisis par le jury.

PROFESSORAT COMMERCIAL

Pour le professorat commercial, les épreuves sont subies en deux sessions, à une année d'intervalle.

Les épreuves écrites de la première session comprennent, pour les aspirants et les aspirantes :

1° Une composition française portant sur un sujet de littérature ou d'histoire;

2° Un exercice de correspondance commerciale (lettres d'affaires comportant un tableau);

3° Une composition de comptabilité.

4° Une composition d'arithmétique commerciale;

5° Une composition de langue anglaise, espagnole ou allemande (thème et version sans dictionnaire).

Les épreuves orales et pratiques comprennent, pour les aspirants et les aspirantes :

1° Des interrogations sur la géographie commerciale;

2° Des interrogations sur la législation;

3° Une leçon portant sur l'arithmétique commerciale ou la comptabilité;

4° Une leçon portant sur la géographie commerciale ou la législation;

5° La correction d'un devoir de comptabilité.

Les aspirants sont, en outre, interrogés sur les « Marchandises ».

La composition de correspondance commerciale donne lieu à l'attribution d'une note spéciale d'écriture.

Les aspirants et aspirantes peuvent demander à subir une épreuve facultative de sténographie et de machine à écrire, à laquelle il est attribué une note unique de 0 à 10.

Les dispositions générales édictées pour les épreuves du professorat industriel sont applicables aux épreuves du professorat commercial.

Les aspirants et aspirantes reconnus admissibles par le jury à la suite de ces épreuves, dans la limite du nombre annuellement fixé par le ministre, sont pourvus d'une bourse d'études en Angleterre, en Espagne ou en Allemagne, suivant la langue dont ils ont justifié la connaissance. Ils doivent quitter la France dans les deux mois qui suivent la clôture du concours et résider dix mois pleins dans la ville qui leur est assignée.

Un comité de surveillance et de patronage, dont la composition sera déterminée par arrêté ministériel, est spécialement chargé d'assigner aux boursiers leur résidence, de diriger et de suivre leurs rapports bimensuels en langue étrangère et de donner, en fin de séjour, un avis motivé sur leurs études et leurs progrès.

A leur retour de l'étranger et à la date fixée par le ministre, les aspirants et aspirantes subissent devant le jury les épreuves de la seconde session. Ces épreuves comprennent :

1° Une leçon en langue étrangère sur un sujet de géographie commerciale (avec quatre heures de préparation à huis clos);

2° Des interrogations sur les éléments de l'économie politique;

3° Des interrogations sur l'histoire du commerce.

DISPOSITIONS TRANSITOIRES

Les maîtres adjoints et les maîtresses adjointes en fonctions dans les écoles pratiques de commerce ou d'industrie actuellement existantes pourront, s'ils ont au 1er juillet 1893 trente-cinq ans d'âge et

cinq ans de service dans l'enseignement public et s'ils enseignent effectivement depuis un an au moins des matières d'enseignement industriel ou commercial, obtenir, par décision ministérielle spéciale, sur avis favorable du comité d'inspection compétent, le titre de professeurs, sans avoir à subir le concours institué à cet effet.

Les maîtres adjoints et maîtresses adjointes se trouvant dans les mêmes conditions, mais âgés de moins de trente-cinq ans au 1er juillet 1893, pourront être l'objet de décisions les dispensant jusqu'en 1896 : 1° pour le professorat industriel, de l'épreuve de travail manuel; 2° pour le professorat commercial, de l'épreuve de langue vivante et du séjour à l'étranger. Pour ces derniers candidats, l'examen aura lieu en une seule session et comprendra, en outre des épreuves indiquées ci-dessus, des interrogations sur l'économie politique et l'histoire du commerce.

Les maîtres qui se trouveraient en fonctions dans les écoles ultérieurement érigées en écoles pratiques de commerce ou d'industrie bénéficieraient respectivement de facilités analogues dans des délais à déterminer par arrêtés ministériels.

La date du prochain concours est fixée au 24 juillet.

Le programme complet des épreuves figure au *Journal officiel* du 6 mai.

Utilisation des locaux scolaires pour le logement ou le cantonnement des troupes. — Les dispositions suivantes ont été prises de concert entre les administrations de la guerre et de l'instruction publique pour l'utilisation des locaux scolaires en vue du logement ou du cantonnement des troupes :

« 1° Les écoles de filles continueront à bénéficier des dispositions du règlement d'administration publique du 23 novembre 1886, concernant les établissements occupés par des femmes ou des filles vivant seules. Aux termes dudit règlement, tout établissement de cette catégorie est considéré comme non soumis à la charge du logement en nature et comme ne devant fournir le cantonnement que dans les bâtiments qui peuvent être complètement isolés des locaux occupés par l'habitation.

2° Les établissements scolaires de garçons seront, quelle qu'en soit la nature, mis à la disposition des troupes, chaque fois que les municipalités jugeront devoir y recourir pour le logement ou le cantonnement.

Il est d'ailleurs entendu que cette occupation ne pourra jamais s'étendre à la partie des locaux effectivement habitée par les élèves présents. En outre, les autorités municipales devront, avant de fixer la quantité d'hommes que peut recevoir un établissement pendant la période de scolarité, consulter son directeur, afin de n'y loger ou cantonner, sauf le cas de force majeure, que le nombre d'hommes compatible avec le fonctionnement du service scolaire.

D'autre part, il sera rappelé que la présence de literie et de mobilier disponibles dans un établissement scolaire n'implique, en aucune façon, leur mise à la disposition des troupes simplement cantonnées.

3° Les dégâts causés par les militaires dans les bâtiments scolaires

seront estimés dans les mêmes formes que ceux dont aurait à se plaindre un particulier, et les imputations qui en résulteront seront mises à la charge du département de la guerre. »

COURS NORMAUX ÉLÉMENTAIRES DE TRAVAIL MANUEL. — Un arrêté préfectoral en date du 10 février dernier a créé à Paris, pour l'année 1893, trois cours normaux élémentaires de travail manuel, destinés à préparer les instituteurs-adjoints à l'application du nouveau programme d'enseignement du travail manuel.

Ces cours ont lieu, tous les dimanches, le matin, de 8 heures à midi, aux écoles de garçons de la rue Blomet, de l'impasse d'Oran et de l'avenue Parmentier, 109.

L'enseignement qui y est donné répond au programme des trois cours de l'école primaire. Il comprend les exercices suivants : Pliage. — Découpage. — Cartonnage. — Modelage. — Travail du bois et du fer. — Technologie de l'outillage et des matières d'œuvre.

CONCOURS POUR LE RECRUTEMENT DES MAITRES OUVRIERS DES ATELIERS DE TRAVAIL MANUEL DAMS LES ÉCOLES PRIMAIRES DE LA VILLE DE PARIS. — Il a été décidé par arrêté préfectoral du 23 février dernier, inséré au *Bulletin municipal* du 26 avril, que le recrutement des maîtres-ouvriers pour les écoles primaires municipales de Paris aura lieu désormais au concours. Les principales dispositions relatives à ce concours sont les suivantes :

Nul ne sera admis au concours s'il est âgé de plus de quarante-cinq an et de moins de trente ans.

Les candidats devront justifier de leur qualité de Français.

Ils produiront en se faisant inscrire :

1° Un acte ou un bulletin de naissance;

2° Un extrait de leur casier judiciaire;

3° Des certificats des maisons dans lesquelles ils auront travaillé, certificats constatant leur moralité et leur honorabilité.

Le programme du concours comprendra les parties suivantes :

I. — *Un examen pratique.*

1° Préparation de la matière d'œuvre et tracés géométriques;

2° Exécution.

(Deux pièces devront être remises par le candidat : la première portera seulement sur le tracé; la seconde sera le travail fini.)

Durée de ces deux premieres épreuves : ensemble 5 heures.

3° Réparation ou confection d'un outil de mécanicien ou de menuisier.

Durée de l'épreuve : une demi-heure.

II. — *Un examen oral.*

Interrogation portant sur les manipulations exécutées et sur des questions concernant le travail du bois et le travail du fer.

Durée de l'interrogation : dix minutes.

III. — *Un examen écrit.*

Une courte rédaction sur une question de métier et un problème d'arithmétique correspondant au programme du certificat d'études primaires.

Durée des épreuves écrites : ensemble 2 heures.

VŒUX DU CONSEIL GÉNÉRAL DE L'OISE RELATIFS AUX LIVRES SCOLAIRES ET A L'EXAMEN DU CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES. — Le Conseil général de l'Oise, dans sa séance du 12 avril dernier, a émis un vœu tendant à ce que la liste des livres destinés à l'enseignement primaire soit réduite et unifiée autant que possible, afin d'éviter aux familles ouvrières nomades des dépenses inutiles pour l'instruction de leurs enfants.

Il a également émis le vœu que l'âge exigé pour subir l'examen du certificat d'études primaires soit fixé à douze ans au maximum.

BULLETIN DE L'ENSEIGNEMENT DES INDIGÈNES DE L'ACADÉMIE D'ALGER. — En vertu d'une décision ministérielle du 13 mars 1893, le *Bulletin universitaire de l'académie d'Alger* a été remplacé, à dater du 1er mai, par un *Bulletin de l'enseignement des indigènes de l'académie d'Alger*.

Cette publication paraît le 1er de chaque mois, même en août et septembre, par fascicule de 16 pages.

« En devenant spécial à l'enseignement des indigènes, lisons-nous à ce sujet, le *Bulletin* prendra un nouveau caractère : au lieu de ne reproduire que des actes officiels ou des documents d'ordre administratif, il contiendra des notes et des articles du personnel enseignant : il fera connaître les résultats les plus saillants, les essais heureux des instituteurs ou des administrateurs, les vues qu'un directeur d'école normale ou un inspecteur primaire croira devoir soumettre à l'examen de ses collègues, les études pédagogiques que les professeurs des écoles normales et des cours normaux auront à proposer aux méditations des instituteurs, les remarques que les anciens élèves de la section spéciale et en général les instituteurs des écoles indigènes voudront bien adresser au Comité tant sur les améliorations réalisées par eux que sur les progrès accomplis autour d'eux et qu'il pourra être intéressant de signaler. A côté des questions d'administration et de pédagogie, il y aura place pour des études d'hygiène, d'agriculture, de travail manuel, des mœurs et coutumes des indigènes. »

SOCIÉTÉ DE PATRONAGE ET DE BIENFAISANCE DES ÉCOLES DU CANTON DE CHANTONNAY (VENDÉE). — Une Société de patronage et de bienfaisance des écoles de canton s'est fondée à Chantonnay (Vendée).

Cette société, qui n'a qu'un an d'existence, compte déjà de nombreux adhérents. Elle a recueilli dans le cours de l'année 1892, au moyen de cotisations, dons ou souscriptions, la somme considérable de 683 fr. 25, qui a servi à acheter des vêtements aux enfants pauvres

des écoles publiques du canton. Elle a pu distribuer ainsi 556 pièces de vêtement à plus de 200 enfants et organiser un arbre de Noël, qui a fait la joie des petites filles de l'école communale de Chantonnay.

Prix Lichtenstein. — L'Académie des sciences et lettres de Montpellier a l'honneur d'informer le public qu'un prix de *trois cents francs* sera donné par elle en 1894, sous le nom de *Prix Lichtenstein*.

L'Académie, conformément aux intentions du fondateur, ne fixe pas le sujet; les concurrents le choisiront à leur gré, et tout mémoire sera accepté s'il porte sur la *Zoologie relative aux animaux, l'Homme excepté*.

Les mémoires pourront être manuscrits ou imprimés. Sont exclus du concours les ouvrages imprimés depuis plus de trois ans au moment du concours, et tout mémoire qui aurait été l'objet de quelque récompense dans un concours antérieur.

Les mémoires manuscrits ou imprimés doivent être déposés au secrétariat de l'Académie le 31 décembre 1893.

Le prix sera distribué à la séance générale du mois de janvier.

Assemblée générale de l'œuvre de l'orphelinat de l'enseignement primaire. — L'œuvre de l'Orphelinat de l'enseignement primaire en France, dont le siège est à Paris, 148, rue de Rivoli, a tenu le dimanche 21 mai son assemblée générale annuelle, dans l'amphithéâtre de l'ancienne Sorbonne.

Le président de l'œuvre, M. Mézières, de l'Académie française, député, a exposé, aux applaudissements unanimes de la nombreuse assistance, la situation générale de l'Association qui, fondée il y a huit ans à peine et sortie de rien, on peut le dire, possède aujourd'hui en caisse plus de 170,000 francs et secourt près de 900 orphelins.

Mais les charges sont lourdes. Cette année, l'œuvre a perdu 92 adhérents qui lui lèguent 300 orphelins. Des personnes bienfaisantes, — tel M. Alexandre Weill, qui a fait cette année un don de 11,500 francs, — viennent augmenter le total des cotisations annuelles; pourtant cela ne suffit pas, et la Société organise une loterie qui sera tirée en novembre et pour laquelle elle sollicite d'avance la générosité du public.

Après M. Mézières, le secrétaire trésorier, M. de Madaune, a lu son compte-rendu. Il constate les progrès sensibles réalisés par l'Association, mais déclare que ces progrès ne suffisent pas. En effet, on compte en France plus de cent mille instituteurs et institutrices: 1,800 seulement sont affiliés. Que leur demande-t-on pour mettre, s'ils venaient à mourir, leur enfants à l'abri du besoin? Une cotisation annuelle de 3 francs.

« Vous tous que nous attendons encore, a dit M. de Madaune pour conclure, nous vous supplions de venir à nous et de songer non seulement à vos propres enfants, mais encore aux malheureux orphelins de vos infortunés collègues. »

Les comptes du secrétaire-trésorier ont été approuvés à l'unanimité par l'assemblée générale.

SÉANCE ANNUELLE DE LA SOCIÉTÉ CONTRE L'ABUS DU TABAC. — La Société contre l'abus du tabac a tenu sa séance annuelle le 9 avril, sous la présidence de M. F. Martel, délégué du ministre de l'instruction publique.

Voici la liste des instituteurs récompensés sur le rapport de M. Leyssenne, inspecteur général de l'Instruction publique:

M. J. CARILLON, instituteur à Argiésans, Territoire de Belfort. — Prix de cent francs.

M. S. AUVRAY, instituteur à Aschères-le-Marché (Loiret). — Prix d'honneur du ministre de l'instruction publique.

M. FAUCILLON, instituteur à la Tessouale, par Cholet (Maine-et-Loire). — Prix d'honneur du ministre.

M. VERDURE, instituteur à Pronville, par Marquion (Pas-de-Calais). — Prix d'honneur du ministre.

M. PLEUVRY, instituteur à Savigny-sur-Braye (Loir-et-Cher). — Prix d'honneur du ministre

M. F. AUGUET, instituteur à Estrée-Cauchy par Houdain (Pas-de-Calais). — Prix d'honneur du ministre.

M. MINORET, instituteur à Sainte-Hélène-sur-Isère, par Frontenex (Savoie). — Prix d'honneur du ministre.

M. DURRIEU (Jean), instituteur à Rieux-de-Varilhes (Ariège). — Prix d'honneur du ministre.

Les lauréats suivants recevront les livres mentionnés dans le rapport de M. Petibon.

M. LEXPERT, instituteur à Sarras (Ardèche).

M. PERRON, instituteur à Fayl-Billot (Haute-Marne).

M. HUMBERT (Albin), instituteur à Miellin, par Servance (Haute-Saône).

M. MORTIER, instituteur à Saint-Remy-en-Montmorillon (Vienne).

M. RAYMOND, instituteur à Neussargues (Cantal).

M. LESPINGAL (Victor), instituteur à Ambrault (Indre).

LA SOCIÉTÉ MATERNELLE PARISIENNE. — Sous le nom de *Société maternelle parisienne*, il a été fondé à Paris, il y a quelques années, une association qui a pour programme de recueillir, dans des nourriceries, depuis un jour jusqu'à six ans, les enfants des mères qui travaillent pour vivre; de celles qui se trouvent dans l'impossibilité de nourrir elles-mêmes leurs enfants, et veulent exercer ou faire exercer à leur égard une surveillance sérieuse. Une première nourricerie a été installée à Rueil. La rétribution est de 40 francs par mois, tout compris. Des demi-bourses ou des quarts de bourses peuvent être accordés par décision du conseil, ou créés par des bienfaiteurs. La Société maternelle recueille avec leurs enfants des mères de famille qu'elle transforme en nourrices, plaçant ainsi deux enfants dans de bonnes conditions et s'efforçant de les sauver. C'est le côté moral de l'œuvre: la nourrice ne vend plus son lait au détriment de ses enfants.

La cotisation des membres titulaires de la Société est de dix francs par an, celle des adhérents de cinq francs. Le siège social est à la mairie du VIIe arrondissement; on peut s'y procurer des billets d'une loterie qui vient d'être autorisée par le ministre de l'intérieur.

VOYAGE MINISTÉRIEL EN TUNISIE. — A l'occasion de l'inauguration du port de Tunis, M. le garde des sceaux et M. le ministre de l'instruction publique se sont rendus à Tunis. Pendant les fêtes, qui ont duré du 22 au 28 mai, les ministres ont visité tous les établissements d'instruction publique de cette ville. Nous rendrons compte dans notre prochain numéro des principaux discours prononcés dans ces circonstances, et nous saisirons cette occasion d'entretenir nos lecteurs du mouvement scolaire en Tunisie.

Revue des Bulletins départementaux.

DES BONNES HABITUDES A L'ÉCOLE PRIMAIRE : LA POLITESSE. — L'éducation est la partie la plus importante de la tâche des maîtres ; tous le savent, mais nous craignons, avec quelque apparence de raison, que les appréhensions que donne l'examen du certificat d'études primaires ne portent certains instituteurs à plus se préoccuper du petit bagage de connaissances que doit posséder l'enfant que des qualités bonnes ou mauvaises qu'il a pu contracter.

Certes, nous prisons l'instruction, mais quand nous rencontrons un maître qui s'efforce de donner à ses élèves de bonnes habitudes d'ordre, de propreté, d'exactitude, d'obéissance, de sincérité, de politesse, nous estimons que celui-là doit être classé parmi les meilleurs. Aussi bien croyons-nous qu'il ne serait pas inutile d'appeler tout spécialement l'attention des maîtres sur une de ces habitudes : la politesse.

La politesse n'est qu'une forme extérieure, mais qui révèle le désir que nous avons d'être agréables aux autres; elle consiste à ne rien faire qui puisse froisser autrui, à supporter une gêne, à prendre une peine pour l'éviter à ceux qui vivent autour de nous, à employer les formules, les gestes, les saluts, les souhaits adoptés par la société pour montrer que nous sommes disposés à remplir les devoirs qui nous incombent dans un milieu civilisé.

La politesse fait partie des devoirs que nous avons à remplir envers la société, devoirs inscrits dans les programmes officiels ; à ce titre, elle doit être enseignée à l'école ; mais il est d'autres considérations qui imposent à l'instituteur l'obligation d'apprendre aux enfants le *savoir-vivre.*

Nous vivons sous un régime d'égalité où la lutte pour la vie est plus âpre que jamais, où les journaux dans leurs polémiques quotidiennes, où les citoyens dans les réunions publiques perdent souvent toute retenue et font oublier que la nation française fut la nation polie par excellence.

Ne serait-ce pas faire œuvre de bon citoyen et de patriote que

d'essayer d'adoucir ce qu'il y a de rude et de grossier dans notre nature, et de donner aux élèves, à l'âge où les habitudes contractées sont les plus fortes et les plus durables, un langage courtois, des manières polies.

A un autre point de vue, l'instituteur a besoin, pour remplir sa mission, de l'estime, de la confiance, des sympathies de la population or, les pères de famille, dans nos villages reculés et arriérés, et même dans des centres plus importants, ne sont pas toujours capables d'apprécier les talents pédagogiques de l'instituteur, mais, si peu instruits qu'ils soient, ils reconnaîtront bien vite les progrès réalisés par les élèves dans leur tenue, leurs manières, leur langage, et ils sauront gré au maître de ses bonnes intentions et de ses efforts.

Nous savons bien que la tâche est difficile et, dans certaines écoles, le cœur se serre quand on voit ces petits enfants mal vêtus, qui ont passé une partie de l'année dans la lande à garder les troupeaux. timides ou effrontés, ne sachant ni parler, ni se mouvoir, abandonnés aux rudes instincts de l'égoïsme, complètement étrangers à toute bonne manière. Comment faire pour dégrossir ces natures encore sauvages et amener ces enfants à suivre les usages qui, même à la campagne, annoncent des gens bien élevés?

Il faut sans doute un enseignement, indiquer comment on doit agir, parler, se tenir dans telles ou telles circonstances, montrer les avantages de la politesse, les inconvénients de la grossièreté; mais il s'agit de faire contracter une habitude, des leçons et des conseils ne suffiraient pas.

Il faut que l'instituteur donne l'exemple d'une parfaite distinction à l'école, qu'il évite les paroles dures ou blessantes, les gestes violents et désordonnés, les brusques rappels à l'ordre; qu'il traite ses élèves avec douceur, qu'ils ne prenne pas un cahier, qu'il n'interroge pas un élève sans y mettre des formes polies; que dans ses visites aux parents, dans ses relations avec le public, il se distingue du rustique paysan par son tact et son savoir-vivre. On ne l'en estimera que plus et les élèves n'échapperont pas à la contagion de l'exemple, ils voudront imiter, car il y a dans la grâce des manières, dans l'aménité du langage un charme séducteur auquel l'enfant ne reste pas indifférent.

Il faut que le maître s'attache avec patience et persévérance à faire contracter aux élèves dans leurs relations avec l'instituteur et leurs camarades les prescriptions de la civilité. Il serait trop long d'entrer dans des détails, mais combien de fois MM. les inspecteurs n'ont-ils pas été attristés en voyant des élèves entrer en classe sans ôter leur chapeau, pousser la porte avec violence, se rendre à leur place en frappant du pied, bousculer les voisins qui les gênent, rester assis quand on les interroge, répondre oui, non, tout court, mettre leurs mains devant leur bouche pour parler, se moucher avec bruit, cracher loin d'eux, ricaner pour des riens, etc.

Que le maître surveille les récréations et réprime quelquefois avec sévérité, souvent avec douceur, les injures, les paroles grossières, les manières brutales, les moqueries, tout ce qui choque la dignité de la nature humaine.

En un mot, que le maître s'inspire de la noblesse de sa mission, qu'il veuille courageusement remplir son rôle, et il trouvera dans son cœur et dans son expérience, dans son amour de l'enfant et de son pays, la force et les moyens nécessaires à l'amélioration de ses élèves et au perfectionnement de leur éducation.

(Bulletin des Côtes-du-Nord.)

L'ENSEIGNEMENT ORAL. CE QU'IL DOIT ÊTRE A L'ÉCOLE PRIMAIRE. — Un inspecteur primaire du département de la Meuse écrit ce qui suit :

« J'ai eu l'occasion, au cours de mes inspections, de faire quelques remarques sur la manière dont les instituteurs et les institutrices ont compris ce qu'en langage pédagogique on appelle « l'enseignement oral ».

Quelques-uns ont cru, tout d'abord, qu'il s'agissait d'une exposition continue, traitant le sujet et ne laissant aucune part à l'initiative de l'élève. Conséquences : de faibles résultats. Et ils sont retournés à l'étude du livre.

D'autres se sont persuadés qu'il leur était demandé d'expliquer sans cesse : ils en sont arrivés à transformer certaines leçons, principalement celles de lecture, en une sorte de revue encyclopédique, présentant sans ordre ni méthode une foule de connaissances, que les enfants les mieux doués ont peine à comprendre et à retenir. La plupart de ces maîtres, n'ayant pas la foi bien vive, scrupuleux quand même, ont abandonné cet enseignement qui ne produisait pas ce qu'on leur en avait promis. Les plus tenaces l'ont continué, en le modifiant légèrement ; et ils en attendent toujours l'amélioration de leurs classes.

D'autres encore — en très petit nombre — se sont fort peu souciés de ce procédé; ils n'ont pas abandonné l'étude et la récitation par cœur, les longs devoirs écrits, les copies interminables.

Mais j'ai vu aussi des maîtres et des maîtresses qui, eux, pratiquent cet « enseignement oral » avec succès. Voici leur recette :

On prépare sérieusement, très sérieusement sa classe; on arrête, à l'avance, l'ordre que l'on doit suivre, les termes techniques dont on fera usage, le degré d'élévation à donner au sujet, les détails nécessaires à l'intérêt que doit offrir la leçon. Cela fait, on peut essayer de l'enseignement oral.

Point de longs discours ; point même de cette lecture plus ou moins expliquée et faite par le maître, qui invite ses élèves à écouter le texte d'un ouvrage quelconque, leur faisant ainsi une leçon « orale » sur les sciences physiques et naturelles, sur la morale, etc. C'est plutôt

un entretien, où le maître parlera peu, simplement, mais avec netteté et correction; où, par contre, il incitera les enfants à parler, a exposer librement leurs idées. Il dirigera, par ses interrogations, l'exercice selon l'ordre qu'il a fixé lui-même, et cela d'une façon adroite, sans transitions brusques qui pourraient désorienter ses jeunes interlocuteurs. Il importe surtout de ne pas les lasser par un jet ininterrompu de questions, de ne manifester aucune impatience, de les laisser réfléchir et répondre. Ce que l'élève pense, il doit l'exprimer. S'il juge faux, on redresse l'erreur; si la mémoire lui fait défaut, on lui vient en aide; et s'il parle mal, on l'amène à rectifier l'incorrection, car il est absolument nécessaire de l'habituer à parler et à bien parler.

On le voit, l' « enseignement oral » à l'école primaire n'a pas seulement pour objet la culture de la mémoire et de certaines autres facultés, mais il a aussi pour but la formation et surtout l'amélioration du langage, qui a son champ d'action dans la matière traitée. D'ailleurs, parler avec aisance et précision sur un sujet, c'est le posséder. Les deux choses se tiennent : bien dire, c'est savoir.

Et, comme « on ne devient forgeron qu'en forgeant », c'est en parlant que les enfants apprendront à parler. Faisons donc parler nos élèves. »

(Bulletin de la Meuse.)

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME XXII DE LA NOUVELLE SÉRIE

La presse et les livres.

Chronique de l'enseignement primaire en France.

Courrier de l'Extérieur.

Le gérant : A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 11868-5-93. — (Encre Lorilleux).

